

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 8 | 2005

Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana

L'escola rural
al segle xx

inauguració de Les Escoles de
St Jordi Desvalls
24 Abril 1934. V. Fagnoli



Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 8 | 2005

**Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana**

Filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Consell editorial:

Junta Directiva de la Societat d'Història de l'Educació
dels Països de Llengua Catalana

Consell de redacció:

Carme Agulló, Francesca Comas, Eulàlia Collelledemont, Salvador Domènech,
Maria Isabel Miró, Àngel C. Moreu, David Pujol, Joan Soler i Ramon Tarrós

Responsables de seccions:

Monogràfic: Joan Soler

Estudis: Eulàlia Collelledemont i Salvador Domènech

Ensenyament de la Història de l'Educació: Maria Isabel Miró

Societat d'Història de l'Educació: Ramon Tarrós

Informacions: Francesca Comas, David Pujol i Ramon Tarrós

Recensions, tesis i publicacions: Carme Agulló

Traducció d'articles: Rosa de Ozollo García

Direcció:

Joan Soler

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina <http://www.iec.cat/pperiodiques>

© dels autors dels articles

Editat per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana,
filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: octubre de 2006

Tiratge: 500 exemplars

Text revisat lingüísticament per
l'Oficina de Correcció i Assessorament Lingüístics de l'IEC

Compost per Anglofort, SA
Imprès a Limpergraf, SL

ISSN: 1134-0258

Dipòsit Legal: B. 14977-1994

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

FE D'ERRATES

En l'article de Pere Solà i Gussinyer «Jordi Monés i Pujol-Busquets, el ciutadà, l'investigador i l'amic», publicat en el núm. 5 (2001-2002) d'aquesta revista, es va reproduir erròniament un paràgraf que deia: «Badaloní, casat amb una mestra renovadora d'una escola privada catalana de Tremp, ha dedicat una gran quantitat d'energia a la recerca i producció historiogràfica sobre l'educació i l'escola catalana, com palesa la bibliografia que acompanya aquesta nota» (p. 11).

En realitat, el text correcte era el següent: «Badaloní, casat amb una mestra d'una escola privada catalana de tremp renovador, ha dedicat una gran quantitat d'energia a la recerca i producció historiogràfica sobre l'educació i l'escola catalana, com palesa la bibliografia que acompanya aquesta nota.»

La redacció lamenta aquesta incidència aliena a la voluntat de l'autor de l'article en qüestió i demana públicament disculpes per aquesta equivocació, imputable als serveis de correcció lingüística de la revista.

ÍNDEX

TEMA MONOGRÀFIC: L'ESCOLA RURAL AL SEGLE XX

Joan Soler i Mata

A tall de presentació: memòria, cultura i vida quotidiana a la Catalunya rural, p. 8

Juan Manuel Fernández Soria i M. del Carmen Agulló Díaz

El problema de l'escola rural durant la Segona República, p. 29

Jordi Feu i Gelis

Política educativa i escola rural durant el franquisme, p. 63

Joan Soler i Mata

L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle xx. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç, p. 78

Joan Soler i Mata

L'escola rural a Espanya al darrer quart del segle xx: una aproximació bibliogràfica, p. 103

ESTUDIS

Jaume Bantulà i Janot

El joc popular i tradicional als segles xvi i xvii: revisió des d'una perspectiva taxonòmica, p. 134

Raquel de la Arada Acebes

L'educació domèstica al segle xix: teoria de les esferes i els models de professionalització docent, p. 147

Cristina Martí i Úbeda

Educació, moviment obrer i krausisme a Mallorca: el pensament pedagògic de Baltasar Champsaur Sicília (1882-1934), p. 164

Albert Esteruelas i Teixidó

Els Estats Units, un model a Catalunya, p. 184

Alberto Luis Gómez i Jesús Romero Morante

El paper del mercat en la concreció del currículum durant les primeres quatre dècades del segle xx: culturalisme, activisme i progressisme en les propostes editorials per a l'ensenyament de la geografia, p. 206

Ángel C. Moreu Calvo

L'entorn paidològic en l'horitzó de l'educació de la infantesa, l'adolescència i la joventut, p. 247

Rafael Merino Pareja

Reforma i contrareforma de la formació professional a la LGE i a la LOGSE. Alguna lliçó de la història recent per a la situació actual?, p. 263

Pere Soler i Masó

Les polítiques de joventut a Catalunya durant el període democràtic, p. 283

EXPOSICIONS

Ramona Valls i Montserrat

Lola Anglada i l'ideal del llibre, p. 310

CRÍTICA DE LLIBRES

Jordi Monés i Pujol-Busquets

Tres novetats bibliogràfiques, p. 316

RECENSIONS, p. 327

DADES DELS AUTORS D'AQUEST NÚMERO, p. 426

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ, p. 429

TEMA MONOGRÀFIC

L'escola rural al segle xx

A tall de presentació: memòria, cultura i vida quotidiana a la Catalunya rural

Joan Soler i Mata

Universitat de Vic

D'entrada, hem de reconèixer que en els darrers temps el món rural ha recobrat part del seu protagonisme, no només des del punt de vista de la recuperació dels valors de la vida al camp i a la natura, sinó també des del prisma editorial i de la recerca històrica.¹ Tot i que la vida rural sempre ha estat present en el treball dels folkloristes —Joan Amades i el seu *Costumari* representa aquí una fita cabdal—, que, des del romanticisme del segle XIX, es van llançar a recuperar tot un seguit de costums, rituals, llegendes, festes i tradicions, el fet és que en els darrers temps una sèrie de novetats bibliogràfiques han posat en relleu —altra volta— el món de la pagesia. Alguns ho han fet des de l'òptica de la memòria històrica o des de l'antropologia cultural i la sociologia, però d'altres ho han fet des de la perspectiva de les transformacions socials i econòmiques que han configurat la crisi de la Catalunya rural.² En aquests moments som lluny dels retrats d'en Josep Pla que idealitzaven aquell món de pagesos austers i estalviadors, que parlaven amb un sentit comú que feia escriure a la gent de ciutat i que, com a única lectura, només tenien el *Calendari del Pagès*, publicació anual de l'Institut Agrícola Català

1. En aquest sentit s'ha de destacar el projecte de les universitats públiques catalanes —a excepció de la d'Alacant— sobre la *Història agrària dels Països Catalans*. Quan s'escriuen aquestes línies a tall de presentació, han aparegut els dos primers volums referits a l'antiguitat (volum primer) i a l'edat mitjana (volum segon). Aquest projecte és dirigit per Emili Giral i és coordinat per Josep Maria Salrach, mentre que la publicació és a càrrec de la Fundació Catalana per a la Recerca i les Universitats públiques catalanes. Els dos volums restants (sobre l'edat moderna i l'època contemporània) està previst que surtin al mercat després d'haver tancat aquesta presentació.

2. Vegeu I. ALDOMÀ, *La crisi de la Catalunya rural*, Lleida, Pagès Editors, 1999.

de Sant Isidre (que havia nascut al maig de 1851), editat des del 1856 en llengua catalana, llevat dels anys del franquisme.³

Talment com si es tractés d'un manual pràctic per a la vida quotidiana, aquest *Calendari* recordava —i, de fet, recorda, atès que encara avui es publica— l'organització d'aquells treballs i dies que va establir Hesíode a la Grècia arcaica i que els nostres avis seguien —gairebé al peu de la lletra— per tal de regular la sembra, la poda, la collita, les previsions meteorològiques, etc., sense perdre de vista altres aspectes (santorat, cicle astronòmic, etc.) que tanta importància tenien en aquell món d'ahir que va finir en les primeres dècades del segle xx. Llavors l'aprofitament hidràulic i la consegüent industrialització van fer que molts dels nostres pagesos —homes i dones, i fins i tot infants— abandonessin el conreu dels camps per augmentar les nòmines dels treballadors de les fàbriques (tèxtil, paper, metal·lúrgiques, etc.) i, molt especialment, de les colònies industrials establertes a les ribes dels nostres rius (Ter, Llobregat, etc.) per tal d'aprofitar la força hidràulica, colònies que avui constitueixen un ric patrimoni cultural del país.⁴ Es pot afegir que aquelles fàbriques de riu, amb el seu peculiar sistema de producció i organització social, inspiraren l'aparició d'algunes explotacions agrícoles, com la de Raimat a les terres de Ponent.

En qualsevol cas, el temps no passa en va i ara ja no ens trobem davant d'uns relats com els de Josep Pla —més o menys idíl·lics i fantasiosos—,⁵ que exaltaven

3. Sobre aquesta institució —clau en la història del món pagès català—, es pot consultar la tesi doctoral de Montserrat CAMINAL BADIA, *L'Institut Agrícola Català de Sant Isidre, 1851-1901*, dirigida pel doctor Emili Giralt (Barcelona, Universitat de Barcelona, 1979). L'Institut aplegà no només els grans propietaris sinó també els petits i creà associacions obreres en el camp, a partir d'una ideologia conservadora procliu a les reformes: caixes d'estalvi, préstecs, institucions benèfiques, de maternitat, etc. Va participar en comissions de reforma del Codi penal i en les millores d'institucions penitenciàries, tot i que no tenia un projecte propi per a l'estructuració de l'Estat.

4. L'existència de la farga catalana pel que fa a la indústria metal·lúrgica i el fet que en moltes cases de pagès existissin filoses i en molts pobles, gremis de paraires i teixidors va promoure —com en altres indrets d'Europa— una incipient indústria tèxtil que, a partir de la utilització de màquines com la *berguedana*, va afavorir el desenvolupament industrial de Catalunya durant la primera meitat del segle xix. Cal recordar que fou el fuster de Berga Ramon Farguell i Montorsí, conegut pel *Maixerí*, i el seu germà, que tenien la fusteria al carrer Maixerí, els que van perfeccionar a la darrerïa del segle xviii les antigues màquines filadores. Aquestes noves màquines estaven fetes de fusta de pi, rodets de boix, cordills de cànem i fusos de ferro dolç de les fargues del país, per això la seva construcció va representar una inestimable font de riquesa. Ben aviat mossèn Bernat Sala hi afegí el berrat o borinot, que era un contrapès que estalviava molt d'esforç a les filadores. Aquestes màquines anomenades *berguedanes* o *maixerines* estigueren en ús a Catalunya fins a l'any 1870, per bé que des de 1830 ja havia aparegut la competència de les màquines contínues franceses i angleses.

5. J. PLA, *Els pagesos*, Barcelona, Destino, 1965 (volum vuitè de la seva *Obra completa* que inclou: *El pagès i el seu món*, treball publicat l'any 1952).

un passat idealitzat, a voltes amb clares connotacions pairalistes, sinó d'una elaboració històrica que, entre el periodisme i la història, vol reconstruir la vida quotidiana en el camp, quan els avenços de la modernitat (la llum elèctrica, l'aigua corrent, i també l'escola) eren uns béns escassos entre la gent que vivia a pagès. En aquesta direcció, podem dir que el discurs pairalista —com a sinònim d'ordre i estabilitat social, defensa de la propietat i de les tradicions, amb connivència amb alguns sectors de l'Església—⁶ va servir per consolidar aquesta visió ideal i fantasiosa del camp català a la qual van contribuir autors com Joaquim Camps Arboix, amb la seva recuperació de la masia catalana i l'arquitectura pairal.⁷ De fet, l'expressió «pairal» es comença a emprar durant els primers compassos del segle xx —així, l'utilitza el notari de Guissona Josep Faus l'any 1913— per designar tot aquell món espiritual, ètic i jurídic que regula la vida de les cases pairals com un tot coherent i uniforme, una forma orgànica i juridicosocial, molt ben travada i sòlida per a la conservació de la família, la propietat i el patrimoni.⁸ Naturalment, aquest concepte fou combatut i ridiculitzat per la gent de ciutat, tot i que no hi ha dubte que el pairalisme —vinculat a una tradició jurídica consuetudinària de caràcter històric— va servir per defensar els interessos dels propietaris en la llarga discussió sobre la qüestió rabassaire i, en concret, durant l'elaboració al Parlament de Catalunya de la Llei de contractes de conreus (1934). Tot amb tot, avui,

6. J. M. PUIGVERT, «L'elaboració del discurs pairalista: la contribució de Josep Torras i Bages», *L'Avenç*, núm. 210 (1997), p. 6-11.

7. J. CAMPS ARBOIX, *La masia catalana: història, arquitectura, sociologia*, Barcelona, Aedos, 1959, i *Les cases pairals catalanes*, Barcelona, Destino, 1965. Ambdues obres —la segona il·lustrada amb fotografies de Francesc Català Roca— s'han reeditat diverses vegades. Amb tot, val a dir que últimament han aparegut diversos estudis sobre l'evolució, l'estructura i la tipologia de les masies catalanes. En aquest sentit, destaquem la tesi doctoral de Joan CURÓS, *Arquitectura rural de Catalunya: Metodologia d'anàlisi i d'intervenció* (Barcelona, UPC, Escola d'Arquitectura, 2003) i el treball col·lectiu *La masia catalana: Evolució, arquitectura i restauració*, obra a càrrec de diferents membres del Centre de Recerca d'Història Rural (CRHR) de la Universitat de Girona (Rosa Congost, Enric Saguer, Rosa Lluch, Pere Gifré i Elvis Malloquí, a més d'Antoni González, Ramon Ripoll i Jeroni Moner [Figueres, Brau, 2005]). A banda de l'interès que desperten ambdós estudis, tot seguit comentem la tipologia que estableix Joan Curós pel que fa a les masies catalanes: masia basilical, que predomina a les demarcacions de Barcelona i Girona; masia amb torre, la majoria de les quals es troben pel seu caràcter defensiu a les zones del litoral i prelitoral; masia de vinya, que són minoritàries per bé que es troben en zones vitivinícoles com l'Alt Penedès, l'Anoia o el Garraf; masia gran o pairal, que abunden a les comarques de Barcelona i Girona, sobretot a Osona; masia colonial, que es troba a les demarcacions de Barcelona i Tarragona; masia mitjana o comuna, que predomina a les comarques de Barcelona, Girona i Lleida, i finalment, la masia petita o d'alta muntanya, situada en aquests tipus de zones orogràfiques.

8. Entre la bibliografia existent sobre el pairalisme, destaquem el número monogràfic dedicat a aquesta temàtica per la revista *Estudis d'Història Agrària*, núm. 12 (1998), amb una acurada presentació de Rosa Congost.

l'interès pel món rural —lluny de falses elucubracions idealistes del discurs pairalista— ha estat promogut per joves historiadors que, basant-se en la història oral i en els testimonis fotogràfics, han recuperat un passat que certament s'acaba i que, a voltes, ha donat pas a la constitució d'autèntics museus de la vida rural, perquè —vulguem o no— és clar que ens trobem davant d'un món que es desruralitza.⁹

Justament aquí s'ha de reconèixer la impagable tasca realitzada a casa nostra per Tomàs Carreras i Artau des de l'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya. Des d'aquest arxiu —vinculat a la Càtedra d'Ètica que ocupava des de l'any 1912—, el doctor Carreras dinamitzà els arxius de psicologia col·lectiva i psicologia ètnica —aquest més conegut per Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya— que funcionaven al seminari de la seva càtedra des de 1912 i 1915, respectivament.¹⁰ La fun-

9. J. FEU, «La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza», *Temps d'Educació*, núm. 20 (segon semestre 1998), p. 287-314.

10. Tomàs Carreras i Artau (1879-1954) va obtenir l'any 1912 la Càtedra d'Ètica de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, de la qual va prendre possessió el 17 d'abril d'aquell any. L'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya va ser impulsat per Tomàs Carreras i Artau amb la col·laboració de Josep Maria Batista i Roca. Recollia la tradició de l'Arxiu de Psicologia i Ètica Hispanes que Carreras va engegar en assolir la Càtedra d'Ètica. Poc després, l'any 1915 naixia l'Arxiu d'Etnologia i Folklore de Catalunya, una empresa que pot inscriure's en la voluntat noucentista de modernitzar un país que no havia de perdre la memòria històrica. D'acord amb una concepció epistemològica realista, Tomàs Carreras i Artau va introduir l'ús sistemàtic de la fotografia —de ben jove, proveït amb una càmera Kodak, fotografiava els vells monuments arquitectònics i el mercat matinal de la seva Girona nadiua, treball que a vegades completava amb interrogatoris i anotacions— en l'àmbit de l'etnologia i l'etnografia. A més, Carreras era conscient que Llorens i Milà i Fontanals compartien el sentit romàntic del passat i de la tradició, és a dir, que posseïen les mateixes afeccions folklòriques. Segons havien manifestat els seus deixebles, Llorens feia sortides al camp i sostenia converses amb els pagesos per tal de «veure comprovades —a través de les seves expressions, dites i sentències— les lleis formals de l'enteniment humà». Tomàs Carreras i Artau va fugir de Barcelona al juny de 1937 disfressat d'oficial de la marina francesa, després de romandre uns quants mesos amagat, un temps neguitós que va aprofitar per escriure les seves *Memòries* (T. CARRERAS I ARTAU, *La meua Girona: Memòries de Tomàs Carreras i Artau*, Girona, Ajuntament de Girona i Institut d'Estudis Gironins, 2001, prefaci de Narcís-Jordi Aragó. Introducció, edició i notes a cura de Pep Vila). Després dels anys de la Guerra Civil (1936-1939), l'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya presentava un panorama desolador: abandonament, escampada general, desordre, treballs perduts, etc. Quan va retornar a Barcelona, Carreras va trobar els seus materials en un estat lamentable, fins a l'extrem que havien desaparegut en bona part. Reintegrat a la Universitat tot el que van poder rescatar, Alexandre Sanvisens Marfull va iniciar un procés de reordenació i, en una entrevista realitzada el 13 de novembre de 1987, manifestava a Lluís Calvo i Calvo que els materials s'havien salvat de miracle. Ajudat pel mateix Alexandre Sanvisens —escriu Lluís Calvo—, el doctor Tomàs Carreras els va recuperar, *in extremis*, d'una foguera que es preparava a la plaça d'Espanya perquè eren *papeles viejos*. Hom coincideix a assenyalar que el doctor Sanvisens va dedicar moltes hores a ordenar, actualitzar i sistematitzar aquest arxiu. Finalment, l'arxiu, que es trobava emplaçat a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, va ser incorporat a la seu barcelonina del CSIC, on resta dipositat, deguda-

ció d'aquests seminaris era cercar el tremp psicològic del poble català que, tal com defensava el mateix Carreras i Artau de conformitat amb el principi que un poble és una unitat de cultura, es manifestava a un doble nivell, és a dir, des de dalt —estudi del procés del pensament filosòfic— i des de baix —exploració del substrat ètnic— amb el doble corol·lari de la unitat de la nostra cultura i l'estudi sistemàtic del contingut i dels matisos de la consciència nacional.¹¹ En darrer terme, Tomàs Carreras i Artau volia aprofundir en el coneixement de l'home a través dels productes de la cultura, la qual cosa va fer que retratés un gran nombre d'elements procedents del món rural (masies, personatges, eines, feines agrícoles, mercats, etc.) i del món mariner (pescadors, barques, atuells, etc.), materials que feliçment ja s'han aprofitat per organitzar algunes exposicions que volen fer parlar aquells records que va retratar fotogràficament Tomàs Carreras i Artau.¹² També s'ha d'afegir que alguns dels seus col·laboradors, com ara Ramon Violant i Simorra, van treballar de valent per tal de conservar el nostre patrimoni cultural, des del vessant popular i etnogràfic, de manera que es pot concloure que Tomàs Carreras i Artau i els seus col·laboradors van fer una tasca impagable per conservar i mantenir viva la memòria de la cultura popular i el capital etnogràfic del món pagès.¹³

ment catalogat. Un dels mèrits d'aquest arxiu rau en el fet de convertir la fotografia en un document privilegiat per a l'estudi i el coneixement dels individus i dels grups socials, així com dels respectius contextos culturals. Gràcies als esforços del professor Lluís Calvo i Calvo existeix una àmplia bibliografia sobre aquest magnífic arxiu, entre la qual citem: *El Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya y la antropología catalana* (Barcelona, CSIC, 1991), *Catàleg de materials gràfics de l'Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya* (Barcelona, CSIC i Generalitat de Catalunya, 1994) i *Tomàs Carreras i Artau o el tremp de l'etnologia catalana* (Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994, p. 90-121). En aquestes obres —sobretot en les dues primeres que hem esmentat— apareixen reproduïdes un gran nombre de fotografies i imatges del món rural català del primer terç del segle xx, d'una gran importància etnogràfica.

11. Tomàs Carreras i Artau, en el seu treball sobre la «Psicologia del poble català», publicat en el *Manual per a recerques d'etnografia de Catalunya* (Barcelona, Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya, 1922), va establir —entre altres tècniques, com la biografia i la fotografia— una mena de protocol per a la consignació de dades sobre els factors tradicionals de l'esperit rural que, pel seu interès, reproduïm a continuació: 1) la casa pairal i la masia; 2) les classes socials; 3) les ocupacions i els oficis tradicionals; 4) les corporacions tradicionals; 5) la parròquia; 6) el municipi; 7) el santuari i l'aplec; 8) l'hostal; 9) les rivalitats de poble a poble; 10) la fira i el mercat; i 11) la festa i altres esbarjos.

12. M. TARRÉS et al., *Quan els records parlen: visions etnogràfiques de Tomàs Carreras i Artau: Anglès, Sala Fontbernat, Fira de Sant Antoni, 20 de gener de 2001, Anglès, Ajuntament d'Anglès, 2000*, 19 p.

13. Ramon Violant i Simorra (1903-1956), autor de més d'un centenar de llibres i articles, és conegut —entre d'altres— per la seva obra *Art popular a Catalunya*, Barcelona, Edicions 62, 1976. (Pròleg d'Agustí Duran i Sampere. Edició a cura d'August Panyella.) Altrament, bona part de la seva obra ha quedat recollida a *Obra oberta*, conjunt de quatre llibres editats per Altafulla, entre 1979 (vol. 1 i 2) i 1981 (vol. 3 i 4). En esdevenir el centenari del seu naixement, la figura de Ramon Violant ha estat revaloritzada i en aquest sentit cal destacar l'obra col·lectiva *El llegat de Ramon Violant i Simorra* (Tremp, Garsineu, 2005).

Memòria del món pagès

Al marge dels materials que va aplegar Tomàs Carreras i Artau —dipositats avui a la seu barcelonina del CSIC—, cal destacar l'aparició del llibre d'Anna Aguilar *Viure a pagès (1900-1950)*, en què vuit persones de la comarca d'Osona recorden com era la vida quotidiana a les masies durant la primera meitat del segle xx, obra basada en un dossier de la revista *Presència* que va obtenir al mes de novembre de 2004 el IV Premi Ciutat de Tarragona de comunicació en la modalitat de premsa escrita.¹⁴ El contingut del llibre —il·lustrat amb una vuitantena llarga d'imatges en blanc i negre— s'ha mantingut força fidel al del reportatge, però s'ha ampliat fins a estructurar-se en nou capítols que donen una idea dels diferents aspectes de la vida a pagès: *A casa; Sense electricitat ni aigua corrent; Néixer, casar-se, morir; La matança del porc; Segar i batre; Dels camps a les corts; Sants i parenostres; Cap a estudi, i Els senyals del temps*.

Malgrat que es tracta d'una tria subjectiva d'apartats, el cert és que considerats en conjunt donen una idea molt aproximada del que representava viure en una masia en una comarca —com la d'Osona— pertanyent a la Catalunya Vella, on malgrat les dificultats de tota mena el règim pluviomètric permetia un cert nivell de producció agrícola.¹⁵ Certament, aquestes masies —a voltes, autèntiques masoveries de la Catalunya Vella— constituïen un sistema organitzat de vida que, a banda d'una certa autosuficiència econòmica, comportava un veritable mecanisme de socialització de la gent que vivia a pagès. Tal vegada aquest sistema d'organització tenia en compte no només els aspectes quotidians de la vida domèstica —menjar, beure, estar-se a casa, calçar i vestir—, sinó també la dinàmica educativa de la família, de manera que quedaven ben clars els drets i els deures de l'hereu, dels segons fills (cabalers, fadrísters) i de les noies, aspectes que no ens han d'es-

14. A. AGUILAR, *Viure a pagès (1900-1950)*, Barcelona, Proa, 2004. Aquest llibre es va inspirar en el reportatge *Abans, a pagès*, publicat el mes de maig de 2004 (núm. 1683) a la revista *Presència* i realitzat per la mateixa autora.

15. Una aproximació a la vida quotidiana de la pagesia osonenca al llarg de l'edat moderna es pot trobar a R. GINEBRA i MOLINS (cur.), *Guerra, pau i vida quotidiana en primera persona: El llibre de memòries de Bernat Puigcarbó de Muntanyola (s. xvi-xvii), el llibre de notes de Francesc Joan Lleopart de Vilalleons (s. xvii-xviii) i els llibres de comptes i notes dels hereus Quatreccases de Pruit (1686-1812)*, Vic, Patronat d'Estudis Osonencs, 2005. El dietari més antic (entre 1589 i 1633) és el de Bernat Puigcarbó, que vivia a Muntanyola. Com a pagès, fa moltes referències al temps i a les collites, i a la comptabilitat domèstica de la casa. Per la seva banda, Francesc Joan Lleopart i els seus successors escriuen les seves anotacions entre els anys 1633 i 1773. Inclou, per tant, tot el període de la Guerra dels Segadors. Finalment, l'últim dietari és, de fet, tres llibres escrits al llarg de tres generacions per membres de la família Quatreccases de Pruit. Joan, l'avi, Viçenç, un dels seus néts, i Francesc, fill d'aquest últim. Hi ha informacions de tot tipus, però són molt interessants totes les referències locals, perquè els Quatreccases que pertanyien a una casa pairal benestant eren batlles del terme.

tranyar si tenim en compte que el control patern de la família, el dot i la regulació de l'heretament són institucions que orienten la família catalana cap a una subordinació a l'economia.¹⁶

Tampoc s'ha de perdre de vista que des de la perspectiva de la socialització, la vida d'aquestes grans masies responia a una lògica secular que, sobre la base de la tradició cristiana, fomentava l'emparentament per tal de defensar mitjançant aliances matrimonials —amb segones i terceres núpcies si era menester— el patrimoni de la terra, que no s'havia de trencar ni esmicolar. «La família es considerava —especialment dins l'àmbit rural— com una unitat de reproducció i consum inserida dins la casa pairal, a través de la qual es feia la transmissió de la propietat de la terra en base als sagrats principis de la *unitat patrimonial*, de la propietat de la *utilitat* sobre els drets de sang i de la *filiació agnàtica patrilineal*.»¹⁷

A més a més, aquesta realitat social arrelada a la terra va generar una oposició als vents liberals del segle XIX fins al punt que el carlisme —representat a casa nostra per un seguit de famílies propietàries de la muntanya catalana— es presentava, en sintonia amb l'integrisme religiós que condemnava qualsevol manifestació progressista (Sardà i Salvany va escriure *El liberalismo es pecado* l'any 1884), com un fort baluard contra l'ideari liberal.¹⁸ Seria un error, emperò, identificar el camp català amb el carlisme i l'integrisme, perquè també molts pagesos —sobretot aquells jornalers que no tenien terres pròpies, o bé alguns petits propietaris— es van manifestar proclius als corrents modernitzadors, cosa que va fer que molts

16. En aquest sentit cal destacar el «Plan General de govern econòmic y moral per la casa de Casellas que posarse en planta en lo present any 1832, y anarse perfeccionant amb lo temps», que Fortià Solà va incorporar al seu llibre *El Cabrerès* i que Quirze Parés va reproduir a la seva obra *La despoblació rural i les masies del Collsacabra* (Barcelona, Fundació Vives Casajuana, 1985). És simptomàtic que aquestes disposicions incloguin que s'ha de donar instrucció en primeres lletres i llatinitat als segons fills, estratègia que va servir per engruixir seminaris i donar molts capellans en aquella Catalunya rural del segle XIX. Segons els plantejaments de l'època, les noies quedaven marginades d'aquest procés instructiu, de manera que el que importava era que fossin «bones filadores i bones cosidores, ben endreçades i que no sàpiguen romandre ocioses». Amb tot, s'afegeix que seria bo que sabessin llegir, escriure i comptar, i, per tant, s'ha de fer el pensament d'ensenyar-los això a casa mateixa. Queda clar, doncs, que la gran majoria de les noies de pagès eren educades i preparades per poder portar una casa i fer les feines de la llar. Amb relació als rituals d'iniciació i de pas de la gent a pagès, i molt especialment de les noies (fadrines, pubilles, etc.), es pot veure: L. FERNÁNDEZ i I. TERRADES, *Antropología del campesino catalán*, Barcelona, A. Redondo, 1973. En concret, el volum segon, dedicat a la socialització, l'economia i la sexualitat.

17. A. PLADEVALL i A. SIMON, *Guerra i vida pagesa a la Catalunya del segle XVII: Segons el «Diari» de Joan Guàrdia, pagès de l'Esquirol, i altres testimonis d'Osona*, Barcelona, Curial, 1986, p. 18.

18. Un exemple del que diem el podem trobar en nissagues familiars de muntanya, com els Vayreda d'Olot o els Cavaller de Vidrà. Sobre aquesta darrera família, podeu consultar: I. TERRADES i I. SABORIT, *El cavaller de Vidrà: De l'ordre i el desordre conservadors a la muntanya catalana*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1987.

d'aquests —sobretot els parcers o bé els que anaven a jornal— es manifestessin partidaris del republicanisme.¹⁹

De fet, la pagesia catalana també va viure al llarg del segle XIX i primers compassos del XX el trànsit d'un sistema agrari precapitalista a un de capitalista enmig de la crisi desencadenada per la fil·loxera, que culminava un procés que s'havia iniciat a finals del segle XVIII quan es va passar —sobretot en determinades comarques de la Catalunya Nova, com l'Anoia, el Bages, el Penedès i el Baix Camp— del cereal a la vinya, en un procés de substitució que va continuar i s'aguditzà durant els decennis posteriors a la Guerra del Francès.²⁰ Així doncs, es pot dir que una sèrie de factors (major rendiment de la vinya enfront del blat, demanda del vi i aiguardents pels mercats exteriors, etc.) va determinar que la viticultura prosperés des de les acaballes del segle XVIII en un procés que no es va interrompre fins a la invasió de la fil·loxera, quan el segle XIX era a punt de cloure's. En realitat, es tractava de treure la major rendibilitat possible, i els propietaris van optar per plantar de vinya part de les terres incultes que fins aleshores servien per a la pastura, a la vegada que s'assisteix a una progressiva desforestació.

En aquest punt, cal dir que des de la darrerria del segle XVIII —moment històric que es troba a cavall entre l'antic i el nou règim econòmic— va proliferar la fórmula de cedir la terra a rabassa morta, sistema que ha estat considerat per molts juristes com un germà de l'emfiteusi.²¹ De primer, els contractes de rabassa mor-

19. Aquí cal esmentar el seguit de publicacions —com *La Terra*, portaveu de la Unió de Rabassaires de Catalunya, dirigida per Lluís Companys i publicada a partir de 1922— que defensaven les reivindicacions dels cultivadors de la terra, en relació amb les organitzacions obreres afins per tal de lluitar a favor del problema social agrari. Amb relació a aquesta temàtica, vegeu J. POMÉS, *La Unió de Rabassaires: Lluís Companys i el republicanisme, el cooperativisme i el sindicalisme pagès dels anys vint*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2000.

20. B. MORENO CLAVERÍAS, «Del cereal a la vinya. El contracte de rabassa morta a l'Alt Penedès del segle XVIII», *Estudis d'Història Agrària*, núm. 11 (1997), p. 37-56.

21. El contracte de rabassa morta portava implícita l'obligació de plantar vinya, mentre que en l'emfiteusi el domini útil no es trobava condicionat a l'hora d'escollir el tipus de producció a la qual es destinava la finca. En la genuïna rabassa morta, se cedia al rabasser una parcel·la de terra per tal que aquest l'arrabassés i hi plantés vinya en un període de temps establert prèviament. En aquest darrer cas, el rabasser gaudiria d'un segon domini útil sobre la terra establerta mentre aquesta no quedés erma o, si seguim la fórmula característica del contracte, mentre visquessin les dues terceres parts dels ceps establerts, cosa que s'aconseguia amb ceps nous, «colgats» i «capficats». Tal situació va fer que la rabassa morta generés un problema social atesa la naturalesa temporal però de durada indefinida del contracte. La jurisprudència dels tribunals a la darrerria del segle XIX va establir que després de cinquanta anys de la plantació de la vinya, aquesta podia ser considerada perduda, tot i continuar en plena producció la vinya a través de la substitució dels ceps, pràctica que era considerada il·lícita pels tribunals (J. COLOMÉ i FERRER, «Les formes d'accés a la terra a la comarca de l'Alt Penedès durant el segle XIX: el contracte de rabassa morta i l'expansió vitivinícola», *Estudis d'Història Agrària*, núm. 8 [1990], p. 123-143).

ta apareixen amb una limitació temporal de quaranta o cinquanta anys, per bé que ben aviat es disposa que el contracte tindrà validesa «mentres duraran y faran fruits los seps plantats en la terra, y no més avant». Amb tot, durant la Restauració borbònica els propietaris van reaccionar contra la fórmula a «rabassa morta», augmentant els contractes de parceria i arrendament alhora que disminuïen els contractes de duració indefinida, amb la qual cosa l'explotació i el control social i econòmic sobre els rabassaires es feien cada vegada més palesos. Els rabassaires, per la seva banda, van començar una sèrie de plets que van antecedir a l'agitació social que es va desencadenar amb l'entrada de la fil·loxera, que va malmetre les vinyes del país.

Ben mirat, el que va succeir des de la fi del segle XVIII amb l'expansió vitivinícola fou el pas del sistema cerealístic i ramader a un altre de dominat pel control massiu de la vinya, que havia de significar un graó més en el procés de transformació del feudalisme al capitalisme, que s'estava produint lentament, però inexorablement. Així, durant la segona meitat del segle XIX i el principi del segle XX es va produir al camp català la transició d'una economia precapitalista a una altra de capitalista en la qual calia, per al desenvolupament del capitalisme, posseir la terra. En aquell moment, es podia optar per dues solucions: que la terra fos d'una minoria de propietaris d'antigues classes dominants o d'abstracció burgesa, o bé seguir pel camí de transferir la propietat als pagesos, que eren els que la treballaven. La fil·loxera va donar la propietat de la terra als propietaris i això va ser el detonant de duríssims conflictes que van trasbalsar socialment i políticament el país.²²

En aquesta direcció, cal esmentar que ambdues Catalunyaes —la Vella, però també la Nova— van rebre la plaga de la fil·loxera, que a la llarga havia de desencadenar la qüestió rabassaire que va fer que, davant de la crisi que afectava la vinya, els pagesos decidissin associar-se.²³ La qüestió fou llarga i debatuda fins que s'aprovà al Parlament de Catalunya, l'any 1934, la Llei de contractes de conreus, que fou recorreguda a Madrid i, finalment, suspesa d'aplicació. En qualsevol cas, tampoc podem perdre de vista que la fil·loxera va assolir Catalunya entre 1879

22. L. FERNÁNDEZ i I. TERRADES i SABORIT, *Antropología del campesinado catalán. 1. Del modo de producción feudal al capitalista. 2. Socialización, economía y sexualidad*, Barcelona, A. Redondo, 1973, 2 v.; A. FERRER i BOSCH, «La pagesia i el moviment nacionalista durant la Restauració», *Estudios de Historia Social*, núm. 28-29 (1984), p. 291-299.

23. A. BALCELLS, *El problema agrari a Catalunya, 1890-1936: La qüestió rabassaire*, Barcelona, Nova Terra, 1968; LL. FERRER ALÓS, *Pagesos, rabassaires i industrials a la Catalunya central (segles XVIII i XIX)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1987; J. CARMONA i J. SIMPSON, «A l'entorn de la qüestió agrària catalana: el contracte de rabassa morta i els canvis en la viticultura, 1890-1920», *Recerques*, núm. 38 (1999), p. 105-124.

i 1908, des de la frontera francesa fins a l'interior de Lleida, en un procés de difusió geogràfica que es va anar estenent a poc a poc i que va arribar a tot l'Estat espanyol, llevat d'algunes zones aïllades, com les terres manxegues.²⁴ La fil·loxera va començar per l'Empordà, però l'any 1887 ja havia arribat a Sant Sadurn d'Anoia i el 1893 afectava tot el Penedès, per bé que alguns propietaris —aquest és el cas de Manuel Raventós— a partir de 1896 van començar a plantar ceps amb peu americà resistents a la plaga.

Val a dir que la fil·loxera va propiciar l'aparició d'explotacions vitivinícoles aïllades —al marge d'altres zones vitivinícoles per tal d'evitar la transmissió de plagues—, com la de Raimat en terres lleidatanes, explotacions que recordaven el funcionament de les colònies industrials. A més, amb l'aïllament dels grans centres urbans i sense nexes amb altres pagesos, els camperols quedaven sota la tutela paternalista dels propietaris, que practicaven una política social proteccionista, que era compensada amb la fidelitat dels jornalers. A Raimat, per exemple, es va implantar una escola i, com a detall significatiu, existia una banda de música ben equipada, amb el seu corresponent professor.²⁵

La fil·loxera, després de malmetre les vinyes que havien crescut des del segle XVIII, va deixar buits aquells magnífics cellers cooperatius aixecats pels nostres arquitectes modernistes. En conjunt, es va desencadenar una forta crisi agrària a la darreria del segle XIX que va fer que molta gent emigrés del camp a la ciutat i, nogensmenys, de Catalunya vers Amèrica. De fet, alguns d'aquests emigrants que van aconseguir bones fortunes a terres americanes van promoure la construcció d'escoles en els seus respectius pobles i viles nadius per tal que les noves generacions no haguessin d'emprendre el camí de l'emigració.²⁶

Tanmateix, la vida a pagès va canviar radicalment —per a tots aquells que van romandre vinculats a la terra— als anys seixanta del segle XX, quan la modernitat

24. A. OESTREICHER, «La crisis filoxérica en España», *Hispania*, núm. 193 (1996), p. 587-622.

25. J. MARTÍ-HENNEBERG i F. NADAL PIQUÉ, «El proyecto colonizador de Raimat: la formación de un viñedo (1914-1948)», *Historia Agraria*, núm. 22 (desembre 2000), p. 159-180.

26. Tot i que aquest procés ha estat estudiat a bastament pel que fa a Galícia i Astúries, no succeeix el mateix a casa nostra. No obstant això, no hi ha dubte que la figura de l'«americano» —és a dir, de l'emigrant català que fa fortuna a Amèrica— no és un personatge accidental en la nostra història de l'educació. Ans al contrari, molts d'aquests catalans emigrants —i aquí el cas de Pere Vila i Codina constitueix un bon exemple pel que fa a la ciutat de Barcelona, encara que un xic esperpèntic tal com comenta Bello en el seu viatge per Catalunya— van aixecar escoles en els seus pobles nadius. Altrament, patricis com Rossend Arús i Arderiu —esperit liberal i lliurepensador que es va establir a la capital catalana— van construir les escoles de Das, a la Cerdanya gironina. De ben segur, que els exemples d'aquesta tendència es reproduïen en molts indrets de la geografia catalana, fenomen que encara no ha estat estudiat sistemàticament a casa nostra.

zació del gasoil va reportar una mecanització de les tasques agropecuàries, procés en què van tenir un paper important algunes empreses de casa nostra, com la que tenia establerta la família Trepà a Tàrraga. A partir dels anys seixanta, aquest procés de modernització va comportar el sorgiment d'una agricultura intensiva i especialitzada —ara ja no es podia viure a pagès amb quatre porcs i quatre vaques, més unes quantes vessanes de terreny—, circumstància que va precipitar la despoblació de moltes comarques de muntanya i el tancament —si no ensorrament— de moltes de les nostres masies avui malauradament deshabitades i aterrades.

Nogensmenys, molts camins i corriols per on abans transitaven traginers amb els seus animals de bast —sobre l'albarda d'aquests animals els posaven les sàrries, els àrguens o altre tipus d'ormeig depenent de si el que havien de transportar era fruita, aviram, herba, palla o fusta— han quedat plens de bardissa i el seu traç s'ha perdut enmig d'uns boscos que han vist com l'explotació forestal s'abandonava gradualment. Al mateix temps, les masies es despoblaven per donar pas —en el millor dels casos— a cases de colònies per a escolars que viuen allunyats del món rural i del contacte directe amb la natura. Les antigues carboneres del treball al bosc són sovint més un record que no pas una pràctica quotidiana, per bé que els nostres boscos —buits avui d'animals de bast, només de tant en tant es veuen alguns genets esportius— reben una gran quantitat de visitants —molts d'ells motoritzats—, que, amb poca cura i menys traça, embruten el territori i malmeten els seculars camins que encara resten oberts.

A poc a poc, alguns pobles —sobretot de muntanya— es van anar deshabitant i, paral·lelament a aquest procés de despoblament, es van esfondrar petites ermites i esglésioles disseminades pel nostre país, moltes de les quals centenàries. Així, a més de la pèrdua d'un ric patrimoni cultural —sovint vinculat a l'arquitectura romànica—, ha desaparegut un conjunt de festes i aplecs que, en el millor dels casos, han romàs en la memòria dels més vells i que ara els nostres joves folkloristes volen salvaguardar a través de la història oral.

S'ha de dir també que amb la desaparició del vell món pagès també han desaparegut un seguit d'oficis de l'antigor. Per això Jordi Creus, en el seu recent llibre *Memòria dels Pirineus: Deu testimonis d'un món que s'acaba*, rememora, a través de les converses que ha mantingut amb diferents protagonistes d'aquell món d'ahir, una sèrie d'oficis vinculats al món de pagès.²⁷ D'aquesta manera, tot un món d'oficis ha perdut la seva actualitat, com ara pastors, rabadans, porqueters, mossos, saliners, raiers, serradors, traginers, basters, ferrers, segadors, cistellers, boters, tractants de bestiar, fins a l'extrem que alguns han donat peu a la creació de mu-

27. J. CREUS, *Memòria dels Pirineus: Deu testimonis d'un món que s'acaba*, Badalona, Ara Llibres, 2004.

seus específics.²⁸ Altrament, Miquel Pont Farré, un pagès de tota la vida que va néixer a Cervera l'any 1936, ha elaborat —una vegada jubilat— un *Vocabulari del pagès* que recull vint anys de feina recopilatòria i aplega —en aquesta obra il·lustrada— un recull d'expressions pròpies de la Segarra.²⁹ Tampoc es poden bandejar els músics d'oïda com els flabiolaires que, amb les seves músiques, animaven els balls i els saraus que tenien lloc a pagès; músiques i cançons que avui es recuperen gràcies als esforços de la Fonoteca de Música Tradicional Catalana, que n'ha editat diversos enregistraments.³⁰

I si la figura del mestre era un bé escàs per a molta gent que vivia a pagès, cosa semblant succeïa amb els metges, de manera que llavors hi havia una sèrie d'oficis —trementinaires, herbolaris, etc.— que tenien cura de la salut de la gent a través d'una tradició que venia de lluny i que era transmesa de pares a fills. No endebades, algunes zones de Catalunya, com ara les terres de l'Ebre —amb malalties autòctones i endèmiques pel tipus de feines agrícoles que s'hi feien—, van haver de recórrer a persones expertes (els coneguts *curanderos*) que aplicaven remeis casolans per tal de prevenir i guarir les malalties de la gent que vivia del conreu de l'arròs.³¹

Altrament, també s'ha esvaït del nostre univers mental el nom de les eines i els estris utilitzats pels pagesos en les seves feines del camp. D'igual manera han desaparegut els seus cants, moltes de les seves festes i el sistema —anterior a l'acceptació del mètric decimal— de pesos i mesures.³² Les quarteres, les arroves, les

28. Així, l'ofici de traginer ha generat l'aparició del Museu del Traginer (col·lecció Antoni Ros) d'Igualada, recentment inaugurat. El Museu mostra un total de dues mil cinc-cents peces, de les cinc mil existents a la col·lecció particular d'Antoni Ros, totes elles lligades al món traginer i als oficis que hi estaven relacionats. No ha estat pas una casualitat que un museu d'aquestes característiques hagi sorgit en una ciutat com Igualada (Anoia), capital d'una comarca que des de sempre ha estat zona de pas d'importants nusos de comunicacions i on la figura del traginer no s'ha oblidat, ja que es té constància que des de l'any 1822 els gremis de traginers hi celebren la festa del seu patró, sant Antoni Abat, i on els carros van sotraguejar pels seus carrers empedrats fins a l'any 1965.

29. M. PONT FARRÉ, *Vocabulari del pagès*, Barcelona, Proa, 2005.

30. En el número 7 d'aquesta revista, corresponent a l'any 2004, vam donar notícia bibliogràfica del flabiolaire Josep Verdager i Portet, «Roviretes» (1920-1995), treball recopilatori realitzat conjuntament pel Grup d'Estudis dels Garrofers (Mataró) i el Grup de Recerca Folklorica d'Osona (Folgueroles). L'aplec consta d'un llibre explicatori i un CD amb trenta-dues peces que repassa el repertori de músiques que es tocaven en els saraus i festes que tenien lloc a pagès, sobretot a la zona de les Guílleries.

31. El Museu del Montsià, que ocupa l'antic edifici de les escoles Miquel Granell —obra d'inspiració modernista de l'arquitecte Ramon Salas construïda l'any 1912—, conserva i gestiona les col·leccions més importants de la natura, l'arqueologia i l'etnologia de les Terres de l'Ebre, fons que inclou més de trenta mil objectes. Actualment en fase d'ampliació, aquest museu presenta una exposició permanent dedicada a la colonització del Delta i al conreu de l'arròs.

32. C. ALSINA, G. FELIU i Ll. MARQUET, *Pesos, mides i mesures dels Països Catalans*, Barcelona, Curial, 1990.

càrregues i els quintars formen part d'un passat que s'ha esmunyit amb el transcurs del temps. Les modernes bàscules van substituir estris no gaire precisos com la romana, que podia ser de diversos tipus. Per exemple, n'hi havia de lliures (una lliura equivalia a quatre-cents grams) i també de quilos (arribaven a pesar com a màxim cent setanta-cinc quilos).

Igualment, el temps no era mesurat com ara d'una manera precisa i exacta pel rellotge perquè durant molts anys la gent encara es referia a l'hora vella, com aquella hora que coincidia amb la del rellotge de sol. Hom feia referència a l'hora nova quan es parlava de l'hora oficial, de manera que el ritme de vida a pagès era regulat per la situació del sol (a trenc d'alba, a migdia, a hora baixa), la posició del qual depèn naturalment de cada estació. Així, sovint, la gent que treballava a pagès es regia per l'ombra del sol, fins al punt que quan tocava en una pedra determinada o en una finestra d'una masia propera ja sabien que era l'hora de plegar i anar cap a casa a dinar. En qualsevol cas, el toc de les campanes de les esglésies i ermites marcava el compàs d'una vida que batejava també al ritme de les oracions i pregàries religioses, des de l'àngelus del migdia fins al rosari que es resava al capvespre a moltes cases de pagès. No debades, la gent a pagès seguia les festes i el calendari litúrgic amb devoció ja que, a més de les pregàries i processons, un cop al mes a cada casa —ja es trobés disseminada al camp o al mig d'un poble— arribava una capelleta de fusta amb la imatge de la Sagrada Família a dins.

Aquest ric univers rural —pagès i ramader—, però, sobretot de les comarques de muntanya, ha estat substituït per un turisme que s'apropa al camp per practicar esports d'aventura i repoblar —a través de les segones residències que amenacen d'acabar amb els Pirineus—³³ zones que havien estat abandonades fins a època recent. Fins i tot, el turisme rural apareix en l'horitzó de moltes explotacions agràries com una possible solució per garantir la viabilitat de la vida a pagès, encara que les noves vies de comunicació tallin els camins utilitzats secularment per la transhumància que portava a finals de la primavera els ramats de les planes a les muntanyes. Sigui com vulgui, la vida a pagès és objecte avui d'un procés de museïtzació, de manera que cada vegada floreixen arreu museus que volen recuperar —sense perdre mai de vista l'interès turístic— la vida rural en un món postindustrial que també salvaguarda les fàbriques, els salts d'aigua i les explotacions minaires, plantejament que, a més del vessant turístic, ofereix lògicament una clara dimensió cultural, didàctica i patrimonial.³⁴

33. R. VALLBONA, *Pirineus en venda*, Badalona, Ara Llibres, 2005.

34. Quan escrivim aquestes línies —estiu de 2005— llegim a la premsa que s'acaba d'inaugurar durant el mes d'agost el Museu del Pastor a Llessú, a la Vall d'Àssua, més amunt de Sort i Rialp. Aquesta instal·lació —que ha recuperat materials procedents de diferents cases i famílies que viuen a la Vall— s'ha d'afegir a les nombroses que existeixen al país (Espluga de Francolí, Arbúcies, etc.), museus que també

Paral·lelament a aquest procés hi ha la intenció de retornar a les zones de muntanya la vida d'altre temps, amb l'aparició dels moviments neorurals i la introducció d'espècies animals —per exemple, l'ós bru— que havien desaparegut de les nostres contrades. Ben mirat, la licanthropia —el llop, aquell depredador que ahir va ser exterminat per l'home— ocupa avui un lloc central en la producció bibliogràfica del país. Es pot afegir que també aquí s'ha portat a terme un important treball de camp, basat en l'entrevista a persones grans, ja sigui de tot el país com ha fet Albert Manent i Segimon, o bé circumscrit a un indret concret, com són els voltants de la Segarra, que és el que ha realitzat Josep Maria Santesmasses i Palou.³⁵

Les dificultats d'anar a estudi

En aquest context de recuperació de la memòria històrica no ha d'estranyar l'interès que, des d'un punt de vista pedagògic, desperta l'escola rural justament quan el nostre món postmodern i postindustrial s'allunya d'aquell vell món de camperols d'altre temps. L'existència d'un gran nombre de museus pedagògics disseminats per tota la geografia de l'Estat espanyol així ho confirma. També a casa nostra l'aparició d'un seguit de novetats bibliogràfiques referides a viles concretes de Catalunya, o bé a col·legis i institucions específics situats en pobles o llogarrets, així ho ratifiquen.³⁶ D'alguna d'aquestes iniciatives es dona compte i raó en els

ofereixen un clar vessant pedagògic en transmetre i difondre entre els escolars i el públic en general un patrimoni que desapareix lentament.

35. A. MANENT, *El llop a Catalunya: Memòria, llegenda i història*, Lleida, Pagès Editors, 2004; Josep Maria SANTESMASSES I PALOU, *Homes i llops: Recerca i altres vivències*, Guissona, Impremta Barnola, 2004.

36. Pensem que els treballs d'investigació dels alumnes de batxillerat constitueixen una bona oportunitat per enriquir el nostre patrimoni historicopedagògic. En el número 7 d'aquesta revista, corresponent a l'any 2004, vam donar notícia del treball de A. CARBONÉS I MAS i M. CASADEMUNT I SALLAS, *L'ensenyament a Artès durant el franquisme (1939-1975)*, Artès i Manresa, Ajuntament d'Artès i Centre d'Estudis del Bages, 2003. Aquest llibre —basat en el treball de dues alumnes de l'IES Miquel Bosch i Jover d'Artès— confirma la importància del treball de recerca, que constitueix, d'uns anys ençà, una de les matèries puntals del batxillerat que va introduir la LOGSE segons aquesta programació: es comença a triar el tema durant el primer curs i es desenvolupa el gruix del treball durant el segon. Altrament, no podem silenciar els treballs de recerca que han elaborat diferents alumnes del Col·legi Sant Miquel dels Sants de Vic i que han estat inclosos, amb treballs dels seus professors, en els dos volums que sobre la història d'aquest establiment educatiu —obert a mitjan segle XIX— s'han publicat recentment: M. T. GODAYOL, G. SALA I RUSIÑOL i M. GRAU SADURNÍ, *Societat i ensenyament a Vic: El Col·legi de Sant Miquel dels Sants, I*, Vic, Publicacions del Col·legi Sant Miquel dels Sants i Diac, 2004; M. T. GODAYOL, D. CONILL MIRALPEIX, A. ERRA I SOLÀ i P. GODAYOL I NOGUÉ, *Societat i ensenyament a Vic: El Col·legi de Sant Miquel dels Sants, II*, Vic, Fundació Col·legi de Sant Miquel dels Sants i Diac, 2005. (Edició a cura de M. Carme Codina i Sílvia Caballeria.)

apartats reservats a la crítica de llibres i a les recensions, treballs que emfasitzen —a l'igual del llibre de l'Anna Aguilar, que hi dedica un capítol— la importància d'anar a estudi, per bé que la conclusió que aporten és ben sabuda: a pagès l'escolarització començava tard i acabava aviat.³⁷

Així doncs, sembla clar que no és oportú oblidar el nostre passat agrari, més encara si tenim en compte que, des d'una perspectiva històrica, sabem que l'aparició de l'escola —unida a la invenció de l'escriptura— va tenir lloc justament amb la irrupció de l'agricultura a l'època neolítica. Fou llavors quan l'home es va fer sedentari i va aprendre a escriure, a llegir i a comptar. Aquest petit currículum escolar —amb l'estudi de l'astronomia i de l'agrimensura— es va convertir en una necessitat social, si més no per als escribes i les classes dirigents d'aquells pobles que habitaven les ribes dels grans rius (Mesopotàmia, Egipte). Ha plogut molt des de llavors —quan a Sumer van aparèixer les primeres escoles ara fa uns cinc mil anys—, però no hi ha dubte que l'agricultura —entesa com a domesticació del vegetal— ha estat el bressol de la cultura universal. Així, hi ha autors —com ara Octavi Fullat— que insisteixen en la importància del conreu del blat, de l'arròs i del morenc com tres maneres no només de cultivar la terra sinó també de generar tres grans cosmovisions universals que, al seu torn, generen tres grans macrocivilitzacions: l'occidental, l'oriental i la mesoamericana.

Certament, la cultura occidental ha trobat un referent en el cultiu del blat i altres cereals com l'ordi i el mill, fins a l'extrem que el símbol del pa s'ha convertit —juntament amb el vi— en un element clau de la tradició religiosa cristiana. De fet, durant segles la cultura occidental va pensar que la riquesa d'un estat es mesurava per la producció agrícola, de manera que es va potenciar —sobretot a partir de la política dels il·lustrats del segle XVIII— el desenvolupament de l'agricultura. Així, sota la influència de la fisiocràcia —corrent doctrinal del pensament econòmic aparegut a França a la segona meitat del segle XVIII, que constituïa una ideologia força adient per a propietaris que havien assolit la propietat rural arrencant-la del senyorialisme feudal—, es va pensar a promoure l'ensenyament de l'agricultura entre les classes populars que vivien en el camp, sectors de població que palesaven un grau d'instrucció ben minso.³⁸

37. Josep Maria ABRIL LÓPEZ, *A estudi!: Les escoles a Sant Celoni de 1857 a 1939*, Sant Celoni, Ajuntament de Sant Celoni, 2004. (Es pot veure el comentari de Jordi Monés i Pujol-Busquets sobre aquesta obra en l'apartat de crítica de llibres d'aquest mateix número de la revista.)

38. En un estudi realitzat sobre Cerdanyola del Vallès a la darrerïa del segle XVIII es va confirmar que molts pagesos no sabien ni tan sols escriure el seu nom. Precisament, en el cens de 1787 d'aquesta vila, hom troba només tres estudiants entre dos-cents seixanta-dos habitants, mentre que hi ha trenta-dos pagesos, seixanta-quatre jornalers i cent quinze dones, és a dir, que hom pot arriscar-se a afirmar que entre el 80 % i el 85 % de la població mancava d'una instrucció primària i, fins i tot, que possible-

Naturalment, el capellà de parròquia —allunyat de la jerarquia— constituïa un veritable guia espiritual, l'amic íntim, el confident i el dipositari dels secrets del poble en una societat que vivia sota l'ombra de l'Església i que va voler —després del Concili de Trento— preocupar-se per la formació del seu clergat. Fins al punt que il·lustrats com Jovellanos —fervent partidari d'una Llei agrària— van arribar a pensar que els rectors de les parròquies rurals contribuïssin a la il·lustració útil del poble a través de cartilles rústiques que fomentessin, raonadament i científicament, la millora de les sembres i les collites, plantejament que tot i néixer al segle XVIII a redós de les doctrines fisiocràtiques es va perllongar fins a ben entrat el segle XX.³⁹

Això ens fa pensar com devia estar l'escola rural a les acaballes del segle XVIII quan els il·lustrats volien comprometre l'estament religiós en el desenvolupament de l'agricultura.⁴⁰ Fet i fet, el paper que els il·lustrats havien atorgat als religiosos va ser substituït al segle XIX pels mestres, que aviat van veure incorporat en el seu currículum l'assignatura d'agricultura, aspecte que es va mantenir fins fa poques dècades. Altrament, cal tenir ben present que la revolució industrial, iniciada a mitjan segle XVIII, va obligar el sector agrícola a produir suficients excedents per alimentar la població de les ciutats. Per aconseguir-ho fou necessari un fort increment de la productivitat dels conreus, com també modificar els sistemes tradicionals usats per la pagesia. Aquests canvis van comportar l'aparició d'una nova ciència, com l'agronomia, i un col·lectiu, els agrònoms, que lentament i amb el suport del poder reial van ajudar al desenvolupament agrícola, fomentant la modernització de les eines i tècniques agrícoles.⁴¹

Per això quan hom es refereix als mestres rurals es pot parlar d'una veritable missió d'aquests ensenyants que, a través del foment d'una pagesia que havia de donar respostes a les noves exigències de la producció agrícola, aspiraven a una autèntica regeneració del país. Tant és així que es continuava confiant en el poder salvador de l'agricultura —assignatura obligatòria en els plans de les normals i en

ment no sabien escriure ni llegir (M. SÁNCHEZ I GONZÁLEZ, «La família rural al Vallès [s. XVI-XVIII]», *L'Avenç*, núm. 66 [desembre 1983], p. 68-72).

39. G. ANÉS, *Economía e ilustración*, Barcelona, Ariel, 1972. S'ha d'afegir que el *Calendari del Pagès*, en la seva edició de l'any 1911, incloïa un article del prevere A. Arenes sobre «L'agricultura y'l clero» que proposava la creació de càtedres d'agricultura als seminaris.

40. Un magnífic estudi sobre l'escola rural a l'Aragó del segle XVIII es pot veure a M. R. DOMÍNGUEZ CABREJAS, *La enseñanza de las primeras letras en Aragón: Hacia la configuración de un espacio y un tiempo escolares, 1677-1812*, Saragossa, Mira, 1999.

41. E. LLUCH i LL. ARGEMÍ, *Agronomía y fisiocracia en España (1750-1820)*, València, Institut Alfons El Magnànim, 1985. (Pròleg i epíleg de F. Estapé.)

els instituts des de la meitat del segle XIX—⁴² com a força motora de l'economia del país, en un moment en què la política liberal va propulsar, a partir de 1840 —i de manera paral·lela a la política de desamortització—, la creació de granges model i escoles d'agricultura que, tot i seguir l'exemple francès, no van aconseguir grans èxits. Si els il·lustrats del segle XVIII confiaven en el clergat, els liberals del XIX van optar per la creació de dues vies específiques: per una banda, dins de l'ensenyament general, en els instituts de batxillerat a través dels estudis d'aplicació —el mateix Pla va estudiar aquesta assignatura a l'Institut de Girona—⁴³ i, per una altra banda, i sota la tutela del Ministeri de Foment, es van crear amb el suport de les diputacions provincials algunes escoles agrícoles on s'impartia una formació més pràctica i més eficaç.⁴⁴

La cosa percebuda és que l'augment de l'agricultura i de la ramaderia a casa nostra durant el segle XIX va promoure, de retop, el desenvolupament d'una incipient indústria agroalimentària que es va tecnificar i especialitzar a poc a poc. Així, va sorgir la indústria dels embotits des de mitjan segle XIX, la indústria del cava a la darrerria del segle XIX i la indústria lletera durant el primer terç del segle XX. Tot i que la incidència a Catalunya va ser menor, tampoc podem negligir la publicitat a favor de la creació de prats artificials per promoure la ramaderia, i la defensa d'una política hidràulica que constitueix un denominador comú en la majoria dels pensadors reformistes i regeneracionistes finiseculars de l'Estat espanyol (Ricardo Macías Picavea, Joaquín Costa, Lucas Mallada, etc.).⁴⁵

42. J. CARTAÑA, «La enseñanza agrícola en la ciudad: la agricultura en los institutos españoles del siglo XIX», a *Ciencia e ideología en la ciudad: I Coloquio Interdepartamental: Valencia, 1991*, València, Generalitat Valenciana, 1994, p. 211-220.

43. Josep Pla va fer una crítica molt dura sobre gairebé tots els professors que va tenir a l'Institut de Girona, entre ells Joaquim d'Espona i Nuix (1851-1925), que era catedràtic d'Agricultura i que va ocupar l'alcaldia de Girona (1895-1897). Fadristern d'una de les cases més antigues i prestigioses de Vic, Tomàs Carreras i Artau, en les seves memòries (*La meua Girona*, Girona, Institut d'Estudis Gironins, 2001), dóna una visió més afable del personatge, per bé que ambdós —Pla i Carreras i Artau— coincideixen a assenyalar que ensenyava massa teòricament. És molt possible que l'ensenyament d'agricultura a bona part dels instituts petits d'aquesta tendència teoritzant, més encara si tenim en compte que el batxillerat era considerat llavors una preparació per a l'accés a la universitat, que només tenia cinc facultats: Farmàcia, Medicina, Ciències, Dret i Filosofia i Lletres.

44. J. CARTAÑA, «Granges Model i Escoles d'Agricultura. El foment agrícola a l'Espanya liberal (1848-1875)», *Estudis d'Història Agrària*, núm. 16 (2003-2004), p. 147-168.

45. No endebades la defensa d'aquesta política hidràulica va ser assumida —anys després— per la política econòmica de la dictadura de Primo de Rivera i, fins i tot, pel mateix franquisme, que va basar la seva autarquia econòmica en la construcció d'embassaments que —en el cas de Catalunya— van fer desaparèixer pobles sencers, com ara Sant Romà de Sau o Susqueda, o tallar línies de comunicació, com la línia fèrria entre Manresa i la Pobla de Lillet per l'aixecament de la presa de la Baells. Altrament, el tancament de les mines d'Ogassa al Ripollès va significar la desaparició de l'enllaç ferroviari entre

De fet, la formació del mestre rural va estar vinculada durant el segle XIX i una bona part del segle XX a aquest model escolar fortament arrelat al medi. Podríem dir d'una forma concisa i directa que al mestre d'escola a pagès se li demanava que sabés fer de pagès i que conegués l'entorn natural on s'emplaçava la seva escola. Així ho formulava l'any 1919 el mestre Manuel Cantarell en una conversa pedagògica d'un grup de mestres osonencs, en la qual, sota el lema «Alguns aspectes pedagògics especialment rurals de la plana de Vic», defensava i proposava que el mestre estudiés i conegués el medi on hi havia la seva escola. Altrament, hem d'esmentar Fèlix Martí Alpera, que a *Las escuelas rurales*⁴⁶ dedica dos capítols als ensenyaments agrícoles, en què analitza la realitat de l'escola rural i en les seves propostes de millora situa com a prioritat la formació del mestre. Una formació que, al seu entendre, ha d'abraçar els avenços del moviment pedagògic contemporani, el coneixement de les ciències físiques i naturals i l'ús de les tècniques agrícoles i del treball manual, que li seran molt útils a les escoles del camp. Un plantejament que sintetitza prou bé en demanar que a cada escola rural, hi arribi una revista pedagògica i una altra d'agrícola.

També el Pla del CENU de l'any 1936, amb relació a l'escola rural —«una escola amb fesomia pròpia, no una escola de tipus predeterminat ni una imitació servil i empobrida de l'escola urbana»—, proposava que «els mestres de l'escola rural han de rebre la mateixa preparació tècnica general que els altres, però una gran part de la seva formació ha de fer-se vivint en contacte amb la vida del camp, dirigida per professors que no siguin únicament intel·lectuals». Són plantejaments coincidents amb la tradició renovadora de la pedagogia activa aplicada a l'escola rural i que podem resseguir en altres aportacions, com ara les de Concepción Sáinz-Amor, la mestra que va exercir a l'escola rural de la província de Logronyo abans d'aterar l'any 1931 a les escoles del Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona, en la seva obra *La escuela rural activa* (1933),⁴⁷ o també en diverses experiències de mestres gironins, com la de Tomàs Vicens i Regencós, que va dirigir el Camp agrícola escolar de Peralada fins a l'any 1934.⁴⁸ I totes aquestes iniciatives sense perdre de

Ripoll i Sant Joan de les Abadesses, bo i que recentment s'ha substituït la línia fèrria per la ruta del ferro, camí verd que utilitzen excursionistes i ciclistes. Quelcom semblant ha succeït amb altres línies de tren de via estreta o antics carrilets, tal com va esdevenir amb la línia d'Olot a Girona i la de Girona a Sant Feliu de Guíxols, recorregut d'uns cinquanta quilòmetres que s'ha reconvertit avui en una ruta verda.

46. F. MARTÍ ALPERA, *Las escuelas rurales*, Girona i Madrid, Dalmau Carles i Pla, 1911. (Aquest llibre es va reeditar l'any 1934.)

47. C. SÁINZ-AMOR, *La escuela rural activa*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933.

48. Vegeu la selecció d'experiències a cura de Josep Clarà, Pere Cornellà, Salomó Marquès i Joan Puigbert publicada amb el títol *Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)*, pels Serveis Territorials d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a Girona, l'any 1983.

vista el moviment renovador que representà en diverses comarques rurals la introducció i adaptació de les tècniques didàctiques de Célestin Freinet, assumides i divulgades pel grup de mestres que es va organitzar al voltant del grup Batec, sota la direcció d'Herminio Almendros, a cavall entre Aragó i Catalunya.⁴⁹

El cert és que a partir del darrer terç del segle XIX les escoles havien començat a arribar a molts indrets i llogarets de la nostra geografia, circumstància que va afavorir que un bon nombre d'infants pogués anar a estudi tot i l'estat lamentable de molts d'aquests establiments, que no reunien les mínimes condicions higièniques ni pedagògiques.⁵⁰ Amb tot, el fet que hi hagués escoles no vol dir que tothom pogués anar-hi, atès que aquells que en tenien una de relativament prospera es veien obligats —a l'hivern per les males condicions dels camins, a l'estiu

49. Certament que Herminio Almendros va contribuir a introduir a casa nostra les tècniques de Célestin Freinet fins a l'extrem de participar en el grup Batec, conjunt de mestres —entre els quals trobem Dolores Piera, José de Tapia, Patricio Redondo, Alexandre Tarragó, etc.— que publicaven la revista *Colaboración*, aspectes que han estat estudiats pel professor Fernando Jiménez Mier (*Freinet en España: La revista Colaboración*, Barcelona, EUB, 1996). Tampoc podem negligir que després de ser nomenat inspector de Lleida l'any 1928 Herminio Almendros va conèixer Jesús Sanz, un professor de l'Escola Normal lleidatana, que s'havia familiaritzat amb la pedagogia de Freinet en un viatge d'estudis a l'estranger. L'entusiasme que suscitàren en Almendros les idees de Freinet el decidiren a posar-se en contacte amb el pedagog francès, que va remetre una impremta que provocà un gran entusiasme entre mestres i alumnes. Al cap i a la fi, Almendros promogué unes reunions dominicals en les quals els mestres que acabarien per constituir el grup Batec explicaven i mostraven als pares les noves experiències que els permetia l'ús de la impremta. Sobre la història del grup Batec, estudiada amb profusió pel professor Fernando Jiménez Mier (UNAM) en molts articles i treballs, es poden veure els treballs següents: E. BLAT i C. DOMÈNECH, *Herminio Almendros: L'inspector que renovà l'educació*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Ajuntament de Barcelona (Institut d'Educació), 2004. (Pròleg de Marta Mata.); C. CAÑELLAS i R. TORAN, *Dolores Piera: Mestra, política i exiliada*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Institut Municipal d'Educació, 2003; S. GERTRÚDIX ROMERO DE ÁVILA, *Simeón Omella: el maestro de Plasencia del Monte*, Saragossa, Aragón en el Aula (Caja Inmaculada i Gobierno de Aragón), 2002.

50. Pel que fa a Catalunya no deixen de tenir interès les descripcions que va fer Bello en el diari *El Sol* del seu pelegrinatge per les escoles del Principat durant els anys vint del segle passat (Luis BELLO, *Viajes por las escuelas de Cataluña*, València, Tirant lo Blanch, 2002, edició i estudi introductori d'Agustín Escolano Benito). Encara que d'antuvi pogués semblar altrament, la veritat és que en aquells anys (1925-1931) la situació educativa de Catalunya no diferia ostensiblement de la de la resta d'Espanya. També en el Principat, com a Andalusia, Extremadura i Galícia, «el més miserable és l'escola», escriu Bello. En la ciutat de Barcelona —que en 1908 havia presentat un ambició pressupost de Cultura i en els anys vint havia desenvolupat una activa campanya a favor de la construcció d'edificis escolars (Escola del Mar, Escola del Bosc, la Farigola i el grup Baixeras)—, les escoles públiques eren «poques i molt dolentes». No millorava el panorama en les zones rurals, on existia una «munió de petites escoles humils», i on es donaven situacions paradoxals com la de la Seu d'Urgell, on Bello constata l'existència d'un únic mestre enfront dels noranta-tres capellans que residien en la població. En aquest sentit, el professor Escolano deixa constància de la presència, sobretot en les àrees frontereres de muntanya, d'una sèrie d'enclavaments levítics —antics feus del carlisme— que es resistien a la modernització del país.

per les feines del camp— a romandre a casa.⁵¹ En general, s'observa un índex d'assistència que puja de la tardor a l'hivern (de setembre a desembre), per bé que baixa durant els mesos d'hivern i primavera, per assolir nivells mínims quan arriba el bon temps. Fou llavors quan les autoritats públiques —primer a França, després arreu— van decretar les vacances d'estiu per tal que els infants poguessin treballar en el camp i no per combatre el cansament i la fatiga dels escolars.

No ha d'estranyar, doncs, que moltes famílies de pagès recorreguessin a la instrucció domèstica impartida per un familiar, un seminarista o alguna altra persona de confiança. Tampoc eren infreqüents els mestres itinerants que, en canvi d'un petit salari i de la manutenció, romanien uns quants dies a les cases de pagès per tal d'ajudar a les feines agrícoles i iniciar la mainada en el món de les lletres. Aquesta situació es va generalitzar durant els anys de la Guerra Civil (1936-1939) i el període de la postguerra, quan els aliments escassejaven i moltes persones —en canvi d'alguns productes (patates, ous, aviram, etc.)— es dedicaven ocasionalment a la docència domèstica.

Aquests antecedents posen en relleu les dificultats de tot tipus —instal·lacions, contínua mobilitat de mestres, absentisme escolar, curta escolaritat, etc.— que marquen l'itinerari de l'escola rural a les nostres contrades. Generalment una història de l'educació centrada en els nuclis urbans —no debades les ciutats foren les grans protagonistes del desenvolupament industrial del segle XIX— ha bandejat l'estudi de l'escola rural, que ha quedat supeditat a un segon pla, sense una entitat específica pròpia. Ara bé, en els darrers temps estem assistint a una revifalla de l'interès per l'escola rural, des de la doble perspectiva de la realitat passada i del moment present. A Catalunya existeix una xarxa que aplega diferents persones i institucions que des de fa alguns anys es preocupen de la qüestió i que ha publicat remarcables treballs sobre el tema en les més importants i conegudes revistes pedagògiques.⁵²

Pel que fa a les novetats referides a la història de l'educació, destaquem el llibre de M. Carme Agulló i Juan Manuel Fernández Soria, *Una escuela rural republicana*, publicat pel Departament de Pedagogia Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València l'any 2004. Es tracta d'una interessant aportació que, a partir del fil conductor de la valuosa experiència educativa del mestre Vicente Cal-

51. C. SARASÚA GARCÍA, «El acceso de niños y niñas a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX», a J. M. MARTÍNEZ CARRIÓN (ed.), *El nivel de vida en la España rural (siglos XVIII-XX)*, Alacant, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2002, p. 549-609.

52. Vegeu, a tall d'exemple, els monogràfics següents: Guix, núm. 230 (desembre 1996): *Escola rural: Espai de canvi educatiu*; Cuadernos de Pedagogía, núm. 247 (maig 1997): *Escuelas rurales; Aula de Innovación Educativa*, núm. 77 (desembre 1998): *La escuela en el medio rural; Perspectiva Escolar*, núm. 233 (març 1999): *Una nova escola rural*; Temps d'Educació, núm. 26 (2n semestre 2001 i 1r semestre 2002): *Educació i territori*.

pe a l'escola rural d'Otos, constitueix una anàlisi de la realitat de l'escola rural durant la Segona República espanyola, un període en el qual la política educativa va intentar superar les mancances i els abandonaments de les etapes anteriors, i la pràctica educativa va connectar amb els vents renovadors de l'escola activa i de l'institucionisme. El llibre s'estructura en dues parts, sobre l'escola i el mestre rural i sobre el caràcter i les funcions de l'escola rural republicana, i es complementa amb una interessant bibliografia específica i amb la valuosa edició en fac-símil de l'obra *Una escuela rural*, del mestre Vicente Calpe, documentada amb unes notes biogràfiques, textos breus i fotografies.

L'escola rural, balanç d'un segle

A la vista de tot el que hem dit, la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana va considerar oportú organitzar un seminari sobre el tema L'escola rural, balanç d'un segle. L'acte va tenir lloc el dia 3 de desembre de 2004 a la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, organitzat conjuntament per ambdues institucions. Fou una jornada intensa per la presència de tres ponents que van desgranar l'evolució de l'escola rural en tres moments del segle passat. Juan Manuel Fernández Soria, de la Universitat de València, va parlar de l'escola rural durant la Segona República; Jordi Feu, de la Universitat de Girona, va analitzar la política educativa del franquisme amb relació a l'escola rural, i, finalment, Joan Soler, de la Universitat de Vic, va abordar el tema de l'escola rural a Catalunya a partir de la Llei General d'Educació de 1970 i els canvis apareguts durant la transició i l'època democràtica fins al tombant de segle. En resum, i des d'una perspectiva historicoeducativa, aquest seminari es va proposar aportar nous elements per a la construcció d'una escola rural arrelada al territori i adequada a les necessitats i als reptes de la societat global d'avui.

Tot plegat —incloï el ric debat i diàleg que va promoure cadascuna de les tres ponències— va servir per donar una visió panoràmica de l'escola rural al llarg del segle xx que ara, convenientment actualitzada i preparada per a aquesta ocasió, veu la llum a les pàgines de la nostra revista. A més, les tres aportacions dels ponents es complementen amb una bibliografia sobre l'escola rural a Espanya durant el segle xx, que —lluny de ser definitiva, tot i la seva extensió— té l'objectiu de recollir i sistematitzar aportacions que ajudin a configurar la història de l'escola rural i serveixin de punt de partida per a futurs i necessaris estudis. Només ens resta, com a organitzadors d'aquell esdeveniment, agrair la col·laboració de totes aquelles persones que van participar d'una manera activa per tal que la recuperació de la memòria històrica de l'escola rural també sigui una realitat entre nosaltres.

El problema de l'escola rural durant la Segona República

Juan Manuel Fernández Soria i M. del Carmen Agulló Díaz

Universitat de València

RESUM

La manca d'identitat pròpia és el tret que millor ha caracteritzat la nostra escola rural. Nascuda a imitació de la urbana, ni polítics ni pedagogs s'han preocupat de la seva peculiaritat, teixint, al seu voltant, una història d'oblits, marginació i penúria. L'arribada de la Segona República, però, va encetar una nova etapa en què se li dedicava una certa atenció, en considerar el seu desenvolupament com a exigència irrenunciable per a la construcció de la República democràtica. En aquest article ens proposem, després d'una ràpida mirada històrica al voltant dels seus aspectes materials, organitzatius i pedagògics, analitzar els problemes que afecten aquests mateixos aspectes durant el període republicà, per tal de mostrar fins a quin punt fou o no objecte d'actuació preferent en la teoria i la pràctica de la seva política educativa. A més, analitzem el paper del magisteri rural, una part del qual es va convertir, mitjançant la formació de ciutadans republicans, en factor dinamitzador de l'escola i de la mateixa societat.

PARAULES CLAU: escola rural, magisteri rural, escola republicana, Segona República, ciutadania, història de l'educació.

ABSTRACT

Lack of identity is the most characteristic trait of our rural schools. The rural school emerged as an imitation of the town or city school, and neither politicians nor pedagogues ever addressed its singularity, and have woven a history of oblivion, marginalisation and poverty around it. However, the advent of the Second Republic heralded a new stage, when it was afforded a

certain degree of attention, as its development was regarded as a keystone in the construction of the democratic Republic. In this article, and following an overview of its material, organisational and pedagogical aspects, we go on to analyse the problems that affects these self-same aspects throughout the Republic in order to demonstrate to what extent it was or was not a preferential target in the theory and practice of the Republic's educational policy. Moreover, we analyse the role of the rural teaching profession, a part of which became, through the formation of republican citizens, a dynamising factor of the school and society.

KEY WORDS: rural school, rural teaching, Republican school, Second Republic, citizenship, history of education.

Des dels primers moments de la Segona República, l'escola va ser una de les màximes preocupacions dels seus governants. Si hem de fer cas de dues de les figures més significatives del primer Ministeri d'Instrucció Pública, Marcel·lí Domingo i Rodolfo Llopi, la necessitat de prestar atenció a l'escola es va convertir en una exigència irrenunciable per a la construcció de la República democràtica, igual i lliure, i per al sosteniment de la revolució a la qual, s'assegurava, estava assistint Espanya. Per altra banda, el vot rural atorgat a la monarquia en les eleccions que precipitaren el canvi de règim polític va mostrar la conveniència de prestar urgent atenció a l'escola rural i als seus mestres. En aquest article ens proposem, doncs, donar compte de l'estat de l'escola rural durant la Segona República i mostrar fins a quin punt fou o no objecte d'actuació preferent en la seva política educativa.

La nostra mirada es detindrà en els aspectes materials, organitzatius i pedagògics que l'envolten, sense oblidar el magisteri rural, una part del qual es va convertir, una vegada més, en factor dinamitzador de l'escola, malgrat l'abandó del qual la va fer objecte, si més no els discursos, la realitat.¹

1. L'escola rural: una història d'incomprensió i abandó

Quan Rodolfo Llopi va prendre possessió del seu càrrec de director general de Primera Ensenyança, era conscient, des de bon començament, que la tasca de defensa de la República plantejava imperatius crucials, alguns dels quals afectaven, de manera especial, les zones rurals. En aquest sentit Llopi va comprendre la ne-

1. Una aproximació més detallada a la realitat de l'escola republicana ha estat tractada a la nostra obra *Una escuela rural republicana*, on s'arreplega l'experiència del mestre Vicente Calpe Clemente al poble valencià d'Otos durant els cursos 1934-1936. Els lectors interessats, vegeu Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA i M. del Carmen AGULLÓ DÍAZ, *Una escuela rural republicana*, València, Universitat de València, 2004.

cessitat, per una part, de «sacudir la modorra de la España rural»² i, per l'altra, l'exigència de «conquistarla para la República», duent-hi els beneficis de l'educació i de la cultura, per tal de, entre altres finalitats, defensar la República. I, per això, calia socialitzar el medi rural en els valors del nou règim polític.

«Sacudir la modorra de la España rural», demanava Llopis, avivar-la, despertar la seva consciència adormida; i conquerir-la per a la República, és a dir, dur la República, donar-la a conèixer per tal que arribara a estimar-la. Això seria obra de l'educació.

El repte era seriós i vital, tant per les seves dificultats com pel que s'hi jugava la República; tal vegada no siga un assumpte fútil recordar el tòpic cert: que en l'Espanya rural la monarquia havia vençut en les eleccions del 14 d'abril quan, gràcies al vot de les ciutats, es va proclamar el règim republicà. Mentre les ciutats eren, majoritàriament, republicanes, les zones rurals romanien presoneres del tradicional domini del cacic i, en bona mida, d'una Església conservadora i tradicional, poc amiga de canvis i menys encara de trencaments socials.

Les dificultats, com es pot endevinar, procedien de l'abandonament secular en què l'Espanya oficial va mantenir eixa importantíssima part de l'Espanya real, la rural. Es comprèn que el ministre Marcel·lí Domingo diguera que la República havia heretat una «España poblada de hombres rotos»,³ però no ja solament trencats o desarticulats en allò nacional i social, també, i per sobre de tot, fragmentats i irreconeixibles en allò personal i més propi de l'ésser humà, per manca d'allò que permet el propi coneixement i comprensió, l'educació i la cultura. Fins i tot podríem dir que, per això mateix, la República va heretar una Espanya fracturada en molts aspectes d'allò polític, ideològic i social, però sense dubte també dividida en dues parts gairebé irreconeixibles: l'Espanya urbana i l'Espanya rural.

En efecte, tal vegada allò que primer caracteritza l'escola rural és l'oblit i el tradicional abandó, gairebé el menyspreu, que és visible fins i tot en el nom amb el qual se l'ha designat: escola «incompleta», enfront de les escoles «completes», que pertanyien als nuclis urbans.

Ara bé, quan s'intenta recompondre la història de l'escola rural, el primer que hem de reconèixer és que, amb rigor, no pot anomenar-se *història* al desenvolupament de les relacions entre l'Administració i l'escola rural al llarg del temps. Coincidim plenament amb Marina Subirats quan alega que aquesta escola tan sols ha existit per mimetisme amb la urbana, perquè calia crear una xarxa homogènia de centres escolars, però no per considerar-la necessària per a l'àmbit rural i, per tant,

2. Rodolfo LLOPIS, *La revolución en la escuela: Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, Madrid, M. Aguilar, 1933, p. 197.

3. Marcelino DOMINGO, *La escuela en la República (La obra de ocho meses)*, Madrid, M. Aguilar, 1932, p. 6-7.

sense prestar-li cap atenció diferenciadora. Es tracta, doncs, de «la repetició pura i simple d'un model de comportament burocràtic, en el qual tot el poder és a una banda, tota la feblesa a l'altra».⁴ Per això en el corpus legislatiu «l'escola rural és mencionada únicament en un doble sentit: en la definició de la xarxa que ha de cobrir el territori i en l'establiment de criteris restrictius en relació a les característiques de les escoles urbanes».⁵ Una escola que Fèlix Martí Alpera, influent mestre innovador i director dels grups escolars Baixeras i Pere Vila de Barcelona, també considerava clarament marginada per la legislació, però també, i de manera principal, pels successius governs, i, tot s'ha de dir, pels mateixos pedagogs espanyols ja que no a soles «han sido nuestros gobiernos los que las instalaron en locales sórdidos y malos y las dotaron con sueldos irrisorios... han sido también nuestros pedagogos los que, si no las miraron con desdén, al menos las tuvieron en el mayor olvido».⁶

Incomprensió, oblit i abandó que procedeixen, per tant, de l'Administració i dels pedagogs, els quals, més sovint del que hauria estat desitjable, manifestaven les seves preocupacions i pensaven les seves teories i reformes per a les escoles urbanes. Certament, és fàcil culpar les successives administracions de negligència en les zones rurals, però no és menys cert que la major part dels intents renovadors i reformadors s'han centrat en l'escola de les ciutats, i ha restat oblidada, en conseqüència, l'escola rural, l'emplaçada en els pobles menuts, a la qual, li calia una atenció especial, atès el caràcter fins no fa gaire eminentment agrícola i rural de l'Estat espanyol; en lògica correspondència amb el seu perfil, al país, li calia una escola que respectara les seves característiques pròpies, una cosa que mai ha ocorregut, percebent-se, pel contrari, la institució escolar com una pesada càrrega impositada, però aliena a la seva quotidianitat.

I és que l'enfrontament entre el món urbà, identificat amb el progrés i la modernitat, i el camp, tradicional i immobiliista, també pren cos entre els pedagogs, que oscil·len entre una concepció del món rural com a símbol del conservadorisme, d'allò que cal superar per caduc, per ser una rêmora per a l'avanç social o una no menys perillosa visió idíl·lica, roussoniana, fins i tot, del camp. Els pedagogs, sovint d'ambient urbà, fan visible aquesta dicotomia. Per a uns cal urbanitzar el camp perquè «el progrés i la civilització són a la ciutat —civitas—, que és el lloc on s'alça la indústria, l'espai de la ciència i de la tècnica, del saber, de la cultura i de la bona educació, la urbanitat. El món rural queda al cantó fosc: és l'espai de la incultura, de la misèria, de la grolleria, de la superstició i de la inferioritat provo-

4. Marina SUBIRATS, *L'escola rural a Catalunya*, Barcelona, Rosa Sensat i Edicions 62, 1983, p. 24.

5. Marina SUBIRATS, *L'escola rural...*, 1983.

6. Fèlix MARTÍ ALPERA, *Las escuelas rurales: Enseñanzas. Organización. Construcción. Instalación*, Girona, Dalmau Carles Pla y C⁸. Editores, 1911, p. 8.

cadora de rialles».⁷ Aquesta superioritat de la ciutat pot deduir-se per exemple de l'editorial del *Butlletí dels Mestres* quan desitja, sense dubtes amb tota la seva bona intenció, que el magisteri català s'integre de tal manera que es puga eliminar de Catalunya el factor distància i «obtenir que el mestre, sigui on se vulgui, senti la ciutat amb els seus batecs com si Catalunya fos ciutat».⁸

Per a d'altres la vida de pagès és un cant permanent a l'harmonia i l'equilibri de la naturalesa, «s'ofereix la imatge igualment falsa i parcial, basada en el lirisme ruralista que escampaven els aprenents de poeta urbans que anaven a passar un cap de setmana al camp».⁹ Jordi Monés ens recorda que malgrat el cant líric a la vida de pagès, aquesta restava totalment allunyada de l'ensenyament escolar, aprofundint, encara més, la separació entre escola i vida perquè «hom enaltia la vida del camp, però n'ignorava la realitat. La discordança entre entorn social i escola, una altra de les característiques del nostre ensenyament, es notava molt més a l'escola rural. L'alumne no podia descobrir a l'escola la seva circumstància física i social, fet que dificultava el seu aprenentatge, sobretot si pensem que el mestre rural no acabava d'integrar-se, en molts casos, a la vida del camp, ni tenia possibilitats per a millorar professionalment i posar-se al dia».¹⁰

Menyspreu que també li va dispensar el mateix món rural que, com recorda Luis Bello el 1934, ha vist la presència de l'escola en el seu paisatge físic i social com una cosa imposada pels polítics de la ciutat, com «un elemento extraño, venido de fuera y relativamente nuevo». Al contrari d'allò que succeeix amb l'Església, que, després de vint segles de presència, ha proporcionat al pagès des d'una moral a unes festes, l'escola, imposada per l'Administració pública, s'ha viscut com

7. Fabrici CAIVANO, «Un pòrtic i cinc reflexions per a un pròleg», a Marina SUBIRATS, *L'escola rural...*, 1983, p. 10.

8. *Butlletí dels Mestres*, núm. 82 (15 febrer 1933). Jaume Carbonell afegeix un matís d'intent de dirigisme per part de la ciutat i de la seva màxima representant, la burgesia urbana, basant-se en el fet que aquesta és «l'expressió de la modernitat i de la nova civilització del progrés, i de l'Administració catalana i centralista. Les classes governants sostenen la tesi que els grups socials vinculats a la vida urbana són els detentors i portadors de la cultura que, gràcies al seu reformisme social i al seu esforç voluntariós, van distribuint en petites dosis per les comarques, perquè aquestes visquin els batecs de Catalunya o, del que és gairebé el mateix, de la ciutat. Aquesta concepció colonitzadora del camp per la ciutat s'inspira en els postulats del noucentisme pedagògic de la burgesia catalana, amb pretensions liberals, cosmopolites i europeïtzants; i també en el pensament regeneracionista dels homes de la Institución Libre de Enseñanza (Jaume CARBONELL SEBARROJA, «El *Butlletí dels Mestres* i l'escola rural [1931-1938]», a *Comunicacions de les Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Lleida, Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 318).

9. Fabrici CAIVANO, «Un pòrtic i cinc reflexions per a un pròleg», a Marina SUBIRATS, *L'escola rural...*, 1983, p. 10.

10. Jordi MONÉS, *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1883-1938)*, Barcelona, La Magrana, 1977, p. 163-164.

un gravamen que exigia despeses al municipi i que, en contrapartida, no li aportava res realment útil, perquè fins i tot els coneixements que impartia estaven lluny de les necessitats dels seus veïns. L'escola, en resum, «pesa sobre el pueblo»:

[...] el pueblo lucha en todas partes con un mezquino presupuesto arrancado a duras penas al vecindario. [...] Es el Estado quien obliga al pueblo a que tenga una escuela. Unos pueblos comprensivos admiten la carga con gusto; otros la soportan, pensando en quitársela de encima. Y hay no pocos que tienen quejas, agravios. Son defectos de la administración más que del Magisterio. Pueblos que viven años y años bajo el régimen de interinidad en la enseñanza, viendo pasar como ánimas en pena a unos pobres funcionarios sin la plenitud de sus derechos. Vacantes permanentes. Maestros disgustados del lugar o de la aldea que no soñaban en la hora de las ilusiones, al acabar sus estudios. Incompatibilidades mutuas.¹¹

Aquest n'és tot un perfil per a un «viatjant en escoles» que sap força bé de què està parlant, i que justifica el seu desig de veure sobreeixir en la silueta dels pobles l'edifici de l'escola, igual que es dibuixa sempre en l'horitzó el campanar de l'església.

Però si la necessitat de l'escola no és sentida pel comú del poble, menys encara ho és per les seves autoritats, obligades, amb escàs èxit, a dedicar-li una partida del magre pressupost municipal, que podria emprar-se en alguna cosa més «útil». Els recursos que s'hi destinin es veuran gairebé com a furtats, distrets d'altres partides considerades molt més útils per al conjunt de la població rural. S'escatimarà, per tant, en edificis escolars, en habitatges per als mestres, en dotació de mobiliari i material escolar, en el propi sou per al mestre, quan depenia de l'erari municipal. De la incúria i desídia dels municipis que incompleixen les seves obligacions escolars parlava des del seu càrrec de ministre d'Instrucció Pública Marcel·lí Domingo en repassar la situació heretada per la República. Domingo assenyalava «la realidad de la obligación de los municipios que no pueden y la realidad de los que no quieren». L'Estat —adverteix— «no puede detenerse en su cumplimiento ante los pueblos donde la miseria o la desidia son un obstáculo para ello. La miseria se alivia, la desidia se enmienda o se corrige primitivamente, y la Escuela, por encima de la miseria o la desidia, se crea donde es importante crearla».¹²

La conseqüència més visible d'aquesta marginació tal vegada siguin els edificis escolars. Una de les persones que millor conegueren aquest problema, el que durant més de dotze anys havia exercit el càrrec de president de la Junta de Cons-

11. Luis BELLO, «La vida rural y la escuela», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 5.

12. Marcelino DOMINGO, *La escuela en la República...*, 1932, p. 52.

truccions Escolars, Leopoldo Torres, resumia en dues les característiques fonamentals que afectaven el problema de la construcció d'escoles rurals: la pobresa i l'endarreriment. La mísera realitat de la majoria de les escoles emplaçades en poblacions molt menudes és descrita per ell amb termes tècnics, però no per això menys clars:

[...] suelos de terrizo o de baldosas de barro apenas cocidas, suelos polvorientos y sucios; techos de rollizos; ausencia de cielos rasos; armaduras de par e hilera deficientemente atirantadas; crujías con un ancho máximo de tres a tres metros y medio; muros de tierra, ladrillo o mampostería, trabados con barro; carencia total de agua, retretes y servicios higiénicos; ventanas reducidas, cerradas con postigo de madera y sin vidrios.¹³

Idèntiques descripcions, però ara fetes amb el mestratge d'un escriptor, les trobem en les cròniques d'eixe «Don Quixot de l'escola», d'eixe «missioner laic», com era anomenat Luis Bello. En el seu *Viaje por las escuelas de Cataluña*, en el llinar de la República, el periodista no dibuixa la realitat catalana amb el cansament i els tons grisos i melancòlics amb què descriu les escoles d'Andalusia, Castella, Astúries o Galícia, reflex, tal vegada, de gents i terres també cansades i melancòliques, resignades a la misèria de la seva vida, acostumades a patir la postergació dels seus governants i submises a la inevitabilitat del seu destí; per tant, no trobarem en les seves cròniques catalanes referències als «enseñaores», als «maestros-ciruela», als «catapotes», o al mestre «perrillero»; tampoc trobarem en els seus viatges per les escoles catalanes infants com els andalusos, «pálidos», «demacrados», «nerviosos y faltos de fijeza», fruit, en alguna situació, del «vino sabio», però, conseqüència, per damunt de tot, de les difícils condicions de vida de l'infant andalusí, «descalzo», «descamisado», «desmedrado y harapiiento», una mica «pícaro e indómito», encara que també «despejado» i «vivaz»; no descobrirem tampoc escoles com ara la d'Argumoso (a Astúries), on «una sola habitación servía para la escuela y la habitación del maestro. Era oscura y estrecha —una zahúrda—. Unos mapas colgados servían de tabique o de cortinaje pedagógico, y al otro lado habitaba el maestro con su mujer y con sus hijos», o com la de l'escola gallega de Begonte: «Un charco permanente a la entrada. Ventanucos lóbregos. Telarañas en las vigas. El “no más allá de la sordidez aldeana”», o com la també escola gallega de San Juan de Alba, on, ens diu Bello, «vi algo curioso y nuevo: una piscina convertida

13. Leopoldo TORRES, «Los edificios escolares vistos desde la España rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. VIII, núm. 877 (1933), p. 137. (Conferència llegida al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes el 20 de febrer de 1933 amb motiu de l'Exposició de Arquitectura Escolar. Reproduït també a *La Escuela Moderna*, [1933], p. 306.)

en escuela. La maestra quedaba a salvo en seco, pero la bandada infantil, a un metro bajo su nivel, vivía en el estuario. Todo lo resiste la infancia».¹⁴

El mateix Bello admet que no dóna la situació escolar catalana eixos «resums tràgics» que presenten Andalusia, Astúries o la Manxa. Però el periodista d'*El Sol* també ha vist en Catalunya les misèries escolars que observara a Castella, a Extremadura i a Galícia. Ací i allí l'escola «apenas existe, aplastada por la veneranda tradición», en una i altra geografia està present la discontinuïtat en l'assistència escolar i el caràcter encara no del tot gratuït de l'escola pública. Catalunya també ofereix matèria per a l'aiguafort del cronista. El mestre, «ànima en pena», també apareix sotmès al municipi; l'infant desfila a vegades davant dels ulls del periodista patint la vigència dels tradicionals i vexatoris mètodes disciplinaris; i les escoles... Bello en troba de situades en una bodega; en una tenda; en un casalot-magatzem, en planta baixa, «de cuya puerta salía ese rumor inconfundible de la pajarera escolar, con ventanales altos que sólo descubren el cielo»; en allò que fóra capella «alta, de bóveda inmensa, fría, llena de resonancias», on «los chicos parecen más chicos y el maestro habrá de trabajar mucho para ordenarlos y para hacerse oír»; la trobarà també en un racó d'un monestir, «especie de antro o sótano, lóbrego y ruín», «especie de cárcel», tant que «es doloroso comprender cómo fue ofrecido y cómo fue aceptado» eixe emplaçament per a escola; escoles sense ventilació adequada, sense aigua ni pati, escoles també atrotinades i, per descomptat, escasses, tant que, per exemple, l'escola de Llívia «hay que buscarla bien» per a trobar-la al final en qualsevol dels llocs assenyalats...¹⁵

Al País Valencià la situació no era gaire diferent. Un desconegut periodista que signa amb el pseudònim *El Monaguillo de las Salesas* publica una sèrie de reportatges al diari *El Mercantil Valenciano* seguint el model de Bello, tal com ho confessa en un dels seus articles. Aquest narrador ens apropa, entre d'altres, a l'escola de la població de Castelló de la Ribera (aleshores Villanueva de Castellón), de la qual afirma:

[...] nada más arcaico que sus bancos y su material, inservible y ridículo. Su emplazamiento no puede ser ni más deficiente ni más contrario a la tranquilidad y a la salud. Las paredes rezuman mugre y humedad por todas partes. El testero derecho comunica con una batería de retretes de las restantes escuelas y de

14. Crònica de l'1 de novembre de 1929. Luis BELLO, *Viaje por las escuelas de Galicia*, Madrid, Akal, 1973, p. 164.

15. Les citacions de Luis Bello han estat preses de les recents edicions dels seus viatges per les escoles de Castella-Lleó (1995), Madrid (1998), Andalusia (1998), Catalunya (2002) i Astúries (2003), que han publicat, respectivament, l'editorial Àmbito de Valladolid, la Comunitat de Madrid, la Junta d'Andalusia, l'editorial valenciana Tirant Lo Blanch i KRK, d'Oviedo. Edicions amb estudis introductoris en tots els casos a càrrec d'Agustín Escolano. Cal afegir-hi la de Galícia, editada per Akal en 1973 amb un no menys interessant pròleg del mestre Gonzalo Anaya.

las viviendas particulares de los maestros, también lamentables, junto a las buhardillas que cede el Ayuntamiento a los indigentes de la villa.

Cuando llueve, los escolares ven como de las goteras del techo cae el agua a chorros y el maestro la tiene que desalojar a jofainas. En cambio, de agua no posee el retrete ni una gota, ni tampoco tubos ni sifón. Será poco exquisito decirlo, pero puestos a hablar claro, hablemos: las deyecciones llegan a la tabla, y este maestro nacional nos ha confesado que en alguna ocasión se ha visto precisado incluso a trabajar como un pocero, sacando el depósito y llevándolo a enterrar a la corraliza de este edificio de miseria y de vergüenza.¹⁶

Els informes oficials, no per més tècnics en les seves descripcions eren menys expressius de les dolentes condicions dels edificis escolars. Vegem-ne una mostra en la descripció que l'inspector senyor Senent fa de les escoles del menut poble de Montitxelvo, en els anys trenta, que consistien:

[...] la de niños es un salón que sólo recibe luz por el testero, bajo de techo, sin servicios complementarios y con iluminación muy deficiente. La de niñas, que ocupa la planta baja de la de niños, es el vestíbulo de una casa con una pilastra en medio, con el pavimento desnivelado, con escasez de luz y, por lo tanto, falto de condiciones pedagógicas.¹⁷

Aquests ràpids aiguaforts de les escoles rurals els procura i alimenta la desídia de les autoritats, no a soles de les locals, sinó també de les educatives, que sempre han legislat per a una escola i un alumnat abstractes i, en tot cas, urbans, mai rurals. Això fa que en l'Espanya rural l'escola, i en lògica conseqüència la cultura intel·lectualista que transmet, es consideri forana perquè exalta els valors urbans; una cultura, en fi, que és percebuda pel pagès com a aliena i superior a la pròpia.

La responsabilitat que d'això se'n deriva per als polítics de l'educació és enorme, perquè, com va assenyalar el 1934 Herminio Almendros, inspector de primera ensenyança a Barcelona, bona part de l'èxode dels camperols cap a les ciutats va tenir tant causes econòmiques com d'altres que assenyalen a la desintegració dels seus valors essencials diluïts en un currículum escolar urbà que ni a soles els contempla. Això ens remet a la delimitació de la fisonomia pedagògica i espiritual de l'escola rural, a la qual més endavant farem referència.

No són els de Bello, ni els del «Monaguillo de las Salesas», ni els dels informes oficials, retrats del segle XIX sinó dels darrers anys vint i dels anys trenta. Retrats

16. «Villanueva de Castellón. Hablemos de escuelas... y nada más», *El Mercantil Valenciano* (25 juny 1926).

17. Acta de visita de la inspecció de 14/06/1935. *Libro de Actas del Consejo Local de Primera Enseñanza de Montichelvo*, Arxiu Municipal de Montitxelvo (la Vall d'Albaida - País Valencià).

que evidencien manca de voluntat política, malgrat que el pla quinquennal de construccions escolars va intentar solucionar-los; però bé sabem que bona part de les previsions quedaren a soles en això.

2. Problemes organitzatius i metodològics en la construcció d'una escola rural arrelada al medi

Enfront de la tradicional desídia dels poders públics, els polítics republicans opten per una important inversió en l'escola rural, basant-se en els principis avançats pels principals pedagogs de l'època. Tenint-los presents, Enriqueta Fontquerri i Mariona Ribalta concreten en tres les mesures que haurien d'eleva-la: una nova organització de la xarxa d'escoles rurals, l'adequació dels plans d'ensenyament, i la reforma de la formació inicial i contínua dels mestres, «tot això sota la idea mare de pensar l'escola rural molt lligada al medi».¹⁸

Així, temes com els edificis escolars, el seu emplaçament —concentracions/en cada poble—, la seva organització —unitàries/graduades, coeducatives/separades—, les metodologies més adients, l'acció escolar de l'escola exercida mitjançant els organismes o activitats circumescolars..., tots ells seran objecte d'estudi, de debat i, en certa mesura, d'experimentació, amb l'objectiu final de conquerir l'escola rural per tal de possibilitar l'efectiva construcció de l'Estat docent republicà, tan desitjat des de les altes instàncies educatives.

Passem, doncs, a tractar aquests problemes i les alternatives proposades. Comencem per aquells que en són inherents, és a dir, els que fan referència a la seva organització.

La reunió en una mateixa classe d'infants de diferents edats i condicions comportava una atenció pedagògica a les distintes necessitats i motivacions, als diferents nivells cognitius, als interessos diversos i coneixements variats, que el mestre difícilment podia realitzar amb èxit, la qual cosa redunda en perjudici del seu treball i del progrés dels escolars. Aquesta situació planteja el problema de la concentració en una sola localitat de les escoles de nens i nenes de diversos pobles pròxims entre ells, cosa que permetria la creació d'una graduada amb les corresponents seccions, i en desapareixerien les unitàries.¹⁹ Aquest tipus d'organització

18. Enriqueta FONTQUERNI i Mariona RIBALTA, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982, p. 58.

19. La mestra Antonia Lorenzo proposava dividir les escoles en quatre graus, en règim de coeducació i regentant la mestra els graus primer i quart (ANTONIA LORENZO, «Notas acerca de la organización escolar en las aldeas», *Revista de Pedagogía*, núm. 156 [1934], p. 539-540).

escolar va ser promogut, entre altres, pels redactors²⁰ de la *Revista de Pedagogía*,²¹ però també hi va haver que es mostraren partidaris de mantenir les escoles en els seus pobles d'origen, encara que a soles fora per tal d'impartir les ensenyances bàsiques sempre que comptaren amb una assistència mínima d'alumnes. Herminio Almendros justifica la radicació de l'escola en el poble perquè estava persuadit del paper de l'escola com a centre intel·lectual que hauria de coordinar la cultura i el treball social de la comunitat.²² Almendros, igual que Rodolfo Llopis,²³ és clar que tenia una concepció dinàmica, renovadora i socialitzadora de l'escola rural, totalment allunyada de la tradicional, reclosa i tancada en la seva pròpia funció docent. Concepció que també trobem en el Pla del CENU, on s'arreglegaran i sintetitzaran, en bona mida, aquestes propostes quan afirma:

20. «Notas del mes. La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm 87 (març 1929), p. 135-136 i núm. 94 (octubre 1929), p. 470-471.

21. La *Revista de Pedagogía* és, tal vegada, la publicació que més articles dedica al tema de l'escola rural. És per això que n'hem estret la majoria dels ací esmentats. Escassos són els que veieren la llum en *La Escuela Moderna* i encara menys en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, coincidint, a més, les dues publicacions en la reproducció d'articles idèntics. Major atenció presta el *Butlletí dels Mestres*, publicació setmanal del Consell Informatiu de Pedagogia de la Generalitat de Catalunya, que era enviada de manera gratuïta a tots els mestres de Catalunya i Balears que ho sol·licitaven i que, segons Jaume Carbonell, que ha fet un acurat estudi precisament al voltant de les seues aportacions al tema que ens ocupa, el *Butlletí* «neix com a complement d'activitats de l'Escola d'Estiu i com a eina de difusió i d'intercanvi d'informacions i d'experiències entre els mestres, per tal de fomentar la col·laboració i vèncer el seu aïllament». Entre els membres del seu consell de redacció es trobaven mestres com Alexandre Galí i Eladi Homs. Vegeu Jaume CARBONELL SEBARROJA, «El *Butlletí dels Mestres* i l'escola rural (1931-1938)», a *Comunicacions de les Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Lleida, Escola Universitària de Magisteri, 1984.

22. Almendros desenvolupa tot un pla de nova organització de les escoles rurals, on les escoles de cada poble i les concentrades es veurien completades amb la creació, en el centre de la comarca, d'una escola o escoles comarcals d'ampliació, de preparació, per a adolescents que hagen de desenvolupar aptituds especials i, en les localitats ben situades, d'escoles professionals (Herminio ALMENDROS, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 [1934], p. 13). Constatem la coincidència de la proposta d'Almendros amb la del Pla del CENU que presentem a continuació, fet que ens indica que la seva mà seria la redactora d'aquest document en la part que fa referència a l'escola rural.

23. «Hay que unir la escuela y el pueblo. La escuela ha de vivir en íntimo contacto con la realidad. Los paseos, las excursiones, las visitas escolares harán conocer a los niños la vida de la zona en que está enclavada la escuela. El maestro utilizará todos los grandes valores educativos que encierra el ambiente geográfico. La fábrica, el taller, la granja, el mar, todo lo que constituya la fisonomía económica y espiritual de aquella zona ha de ser familiar al niño y a la escuela. A la escuela, que establecerá esa relación íntima con la vida del trabajo y con la vida del hogar, donde tanta influencia puede ejercer. La escuela procurará interesar a los padres y a las madres organizando enseñanzas que respondan a sus inquietudes, organizando bibliotecas, lecturas, audiciones y conferencias. La máquina de coser, el gramófono, el libro, la "radio", el cinematógrafo, todo lo que las "Misiones Pedagógicas" van sembrando por los pueblos, puede y debe unir a la escuela y el pueblo, haciendo que la escuela sea el eje de la vida social del lugar y el pueblo acabe sintiendo la escuela como cosa suya» (Rodolfo LLOPIS, *La revolución en la escuela...*, 1933, p. 222).

Crear en cada pueblo su escuela o escuelas de ambiente rural.
Crear escuela o escuelas politécnicas en el centro de cada comarca.
Crear la escuela práctica de agricultura en las localidades bien situadas. Estudiar la conveniencia de concentración de escuelas en las comarcas de población diseminada.
Donde el censo de la población sea suficiente para una escuela no hace falta la concentración, porque el pueblo, al perder su escuela perdería también el centro cultural anejo a la misma y base de coordinación del trabajo intelectual y social de todos.²⁴

Una altra qüestió problemàtica que afectava l'organització de l'escola rural feia referència a la decisió de mantenir o no la tradicional separació de sexes. Els partidaris de la concentració defenien que la graduació resultant no siga per raó del sexe, sinó per l'edat i els coneixements, convivint en cada grau o secció nens i nenes, amb un currículum comú per a ambdós sexes, encara que mantenint les assignatures específiques de costura i economia domèstica com a formació imprescindible i exclusiva per a les nenes. Es plantejava, d'aquesta manera, un dels temes més polèmics de la nostra història educativa: el dels avantatges i inconvenients de la coeducació. Vegem-ho en les propostes següents.

Abans de l'arribada de la Segona República, ja el mestre Martí Alpera declarava que la coeducació no era ni nova ni dolenta, perquè comptava amb una llarga experiència precisament en les escoles rurals mixtes, i considerava que les màximes beneficiades serien les nenes perquè, en aquell moment, la seva formació en escoles a soles de nenes era molt deficient, des d'una perspectiva intel·lectual o cultural. Això se superaria si estudiaren el mateix que els nens i amb un mestre home, encara que sense deixar a banda les ensenyances pròpiament femenines, les quals serien impartides per una mestra. És un intent, doncs, de superar la tradicional incultura de les dones proposant que cursen el mateix currículum que els seus companys, afegint-hi les assignatures pròpies de dones. La mestra Antonia Lorenzo, per la seva part, avançant que no desitja «sentar nuevos principios, ni plantearos desde el campo biológico o ético y aun confesional, que tratan de disputarse la supremacía [...] simple y llanamente, nos vamos a situar en el campo de la realidad y recoger ésta en el medio que nos ocupa», es deté, analitzant el medi rural, a explicar allò que és evident, és a dir, que «el problema de la coeducación en el medio rural no es problema en cuanto a su planteamiento, porque ya existe», però sí que ho és quant a «su dirección, que de lleno entra en las actividades de la escuela»,²⁵ activitats coin-

24. *La Escuela Nueva Unificada: Recopilación de antecedentes, comentarios y juicios críticos, junto con la obra desarrollada bajo los auspicios del CENU desde el 19 de julio de 1936*, Barcelona, Ediciones Españolas de la Revolución, setembre 1938, p. 96.

cidents, amb l'autor precedent, en la proposta del currículum comú per a ambdós, completat amb l'específic per a les nenes. Per acabar, Concepción Sáinz-Amor, directora del Grup Escolar Ramón de Peñafort de Barcelona i de l'Escola Normal d'aquesta ciutat, intenta afinar més, i, després de mostrar-se partidària que sempre que en la població hi haja més d'una escola s'haurien de graduar a base de coeducació per tal de fer més racional el treball d'ambdues,²⁶ i de detenir-se a explicar alguns fonaments psicològics de la seva proposta, coincideix amb les dues anteriors en la defensa d'un pla d'estudis comú que «conviene indistintamente para ambos» perquè «si también durante la niñez los muchachos, felizmente, se diferencian de las niñas en gustos y aficiones, todas estas cosas se satisfacen luego del trabajo escolar que es para ambos preparación para la vida espiritual adulta; interpretación de la misma; interpretación que para los seres humanos, como para los animales, es en los dos sexos semejante». Currículum comú i horaris idèntics, però que es diversificaran en els últims anys escolars, diferenciant-se segons el sexe, ja que l'autora reclama afegir, per a les nenes, unes ensenyances de «trabajos propiamente femeninos. Costura, arreglo de prendas, gusto por los trabajos caseros, etc. No cabe duda que estas actividades y la preparación que la escuela debiera dar de puericultura necesitan un tiempo especial». Per la seva part, els nens intensificaran els seus aprenentatges en «lo que se refiere a cultivos, trabajos en materias duras, y durante este tiempo las niñas pueden dedicarse a sus labores peculiares».²⁷

Obviant els termes de la controvèrsia diguem que l'organització mixta de les escoles rurals derivada de la seva concentració rarament serà atesa pel Ministeri. No oblidem que si la República va establir l'obligatorietat de la coeducació en instituts i escoles normals, no ho va fer en la primària, i que, llevat de casos excepcionals,²⁸ continuaren creant-se en les poblacions urbanes escoles separades per a nens i ne-

25. Antonia LORENZO, «Notas acerca de la organización escolar en las aldeas», *Revista de Pedagogía*, núm. 156 (1934), p. 540-541.

26. Concepción SÁINZ-AMOR, *La escuela rural activa*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933, p. 51.

27. «Fundamentalmente es igual que para los muchachos; responde enteramente al mismo fin. Todos los argumentos de los psicólogos y antifeministas: de la menor potencia razonadora, mayor sensibilidad, etc., aquí no tienen por qué interesarnos, una vez que la labor activa, de interpretación de la vida a través de sus manifestaciones rurales, no necesita poner en tensión los últimos resortes del razonamiento por el que, según respetables autoridades, las mujeres no somos aptas, ni tampoco son en ellos familiares los desbordamientos de sensibilidad que siempre, según ellos, son nuestra característica» (Concepción SÁINZ-AMOR, *La escuela rural activa*, 1933, p. 65).

28. Bona part de les experiències coeducatives, les quals cal qualificar com a minoritàries, ho foren a iniciativa d'inspectors o mestres renovadors durant el primer bienni, fins al punt que sent ministre Filiberto Villalobos, es va prohibir l'extensió d'aquestes propostes. Per altra banda, l'experiència del CENU és considerada per alguns autors com d'escola mixta, però no pròpiament de coeducació

nes. Caldrà esperar el 1937 perquè un decret de Wenceslao Roces intenti fer real el principi de la coeducació en tots els nivells del sistema educatiu, mesura que serà adoptada abans al territori català en estar reconeguda al programa del CENU.

Per tant, l'escola rural republicana seguirà essent, de manera majoritària, unitària i separada per sexes, romanent la unitària mixta en les poblacions amb una quantitat molt reduïda d'habitants. Tal vegada la manca d'entusiasme ministerial a l'hora de resoldre el problema de l'organització de les escoles rurals en gradua-des mixtes estava alentat per una conseqüència problemàtica: la de la regència d'eixes escoles. Perquè, una vegada desapareguda la divisió per sexes, quina és la persona més adequada per estar al seu front?, la mestra o el mestre?, per a quins graus?, estaven igualment capacitats per tal d'impartir totes les matèries curricu-lars? Els conflictes corporativistes sorgiren immediatament, però tornà a imposar-se la realitat, ja que, com hem assenyalat, la distinció d'escoles de nens i nenes es va continuar mantenint en l'època republicana, i les escoles unitàries mixtes fo-ren regentades de manera preferent per mestres dones, en bona mida per les es-casses recompenses econòmiques i professionals que l'ambient rural proporciona-va al magisteri; és a dir, que en tractar-se de llocs de treball escassament apetibles, recauen en el sector menys poderós: les mestres.

No finalitzen ací, però, les penúries de les escoles rurals. A la complexa pro-blemàtica ocasionada per la seva peculiar organització, cal afegir-hi, per una ban-da, la derivada de les desastroses condicions dels edificis on s'emplacen, i, per l'altra, la de la dotació de mobiliari i material escolar, equipament que puguem resumir, com era d'esperar, amb idèntica qualificació de molt deficient que ens han merescut els edificis. És just, però, reconèixer que el Pla de construccions es-colars encetat per Marcel·lí Domingo i continuat per Fernando de los Ríos, sí que tenia en compte la peculiaritat de les zones rurals. Tornem altra vegada a escol-tar la veu del catedràtic de l'Escola Superior d'Arquitectura de Madrid, Leopoldo Torres, qui desitjava, per a aquest entorn, uns edificis senzills, de bona construc-ció, que tingueren en compte les peculiaritats de la zona, en especial les climàti-ques, per tal d'utilitzar els materials i les formes constructius més adients: en-front de la sumptuositat que encaria els projectes; enfront dels edificis idèntics que els abarataven però sense tenir en compte ni el clima ni els costums; en-front, també, del regionalisme folklòric, calia construir bones escoles, senzilles i adaptades al medi, de tal manera que prestigiara l'escola en prestigiar l'edifici. Segons les seves paraules, el que s'hauria de construir en les zones rurals eren «edificios sencillos, inspirados en la construcción regional, no en las formas de-

(Esther CORTADA, *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la IIª República*, Madrid, Instituto de la Mu-
jer, 1988).

corativas, cosa pasajera y advenediza, sino en el ejemplo de materiales y estructura».²⁹

Penúria de l'escola per fora i per dins. L'accés als inventaris del mobiliari i material didàctic que realitzaven els mestres anualment en les escoles que regentaven, acompanyat de l'estat de conservació en què es trobava cadascun dels objectes descrits, ens permet un apropament privilegiat a la miserable realitat de les escoles. Sorpren tant l'escassetat de material com l'estat en què es troba. El mobiliari es redueix, a més de l'omnipresent taula i butaca per al mestre,³⁰ a una quantitat variable, però sempre reduïda, de bancs i taules en molt mal estat de conservació, alguns pupitres en les més afortunades, tal vegada un armari... i, com a material didàctic, la pissarra de fusta, el mapa d'Espanya i Portugal, potser una esfera terrestre, tinters i plomins, alguna raima de paper, llibres que han passat per les mans de diverses generacions, i els obligats símbols civcoreligiosos —el retrat del rei, el crucifix i algun quadre de temàtica religiosa, en l'etapa monàrquica, mentre que en la republicana van ser substituïts per l'allegoria de la República— i els instruments necessaris per tal de marcar el temps i els horaris.

Però, malgrat deficiències d'edificis, mobiliari i material, l'escola rural republicana —a la qual també arribaren els ideals de l'Escola Nova— va intentar omplir-se de vida, en un desig, repetidament expressat, de vitalitzar l'escola, un concepte aquest gairebé màgic i abundantment reiterat en el qual coincideixen quasi tots els pedagogs republicans.³¹ Aquest principi pedagògic implica, necessàriament, que l'escola rural, abandonant tot intel·lectualisme i passivitat, renunciant a l'aïllament del medi propi de l'escola urbana, es transformi en una escola activa i socialitzadora, que aprofiti les excepcionals possibilitats que li ofereix el medi natural i geogràfic, i duga al seu si els nous procediments de l'ensenyament actiu i experimental, les noves metodologies basades en l'observació directa i en l'experimentació, la renovació dels seus programes i l'adaptació a les peculiaritats de l'àmbit rural. Es parteix, doncs, de l'estudi del medi natural on s'emplaça. I és aquest, precisament, la naturalesa, un entorn certament privilegiat que permet adaptar l'escola als interessos de l'infant perquè

29. Leopoldo TORRES, «Los edificios escolares vistos desde la España rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. LVII, núm. 877 (1933). (Reproduït també a *La Escuela Moderna* [1933], p. 306. És el text de la conferència llegida en el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts el 20 de febrer de 1933 amb motiu de l'Exposición de Arquitectura Escolar.)

30. La majoria afegeixen «escribanía y carpeta» per al mestre i algunes cadires per a les visites.

31. La nostra sorpresa fa referència al fet que el terme «vitalitzar l'escola» es troba en els escrits de Fernando Sáinz (1931), Francisco García Alcón (1932), Gregorio Sanz (1932), Rodolfo Llopis (1933), Concepción Sáinz-Amor (1933), Lorenzo Luzuriaga (1934), Félix Sáenz (1934), Herminio Almendros (1934), Isidoro Boix Chaler (1935), Juvenal de la Vega (1936), etc.

[...] sea cualquiera el temperamento del muchacho, la naturaleza le interesa porque es vida, la vida causa de la suya. Pues partamos de esa vida. Ella nos proporcionará curiosidad indispensable para poder comenzar a observar; interés creciente con las maravillas que va descubriendo, y alegría, mucha alegría, porque nada hay más puramente alegre que la contemplación de las variedades y fenómenos de la vida que se transforma creando a cada paso.³²

Aquesta exigència ens introdueix en un problema crucial que afectaria l'escola rural: el de la seva funció instructiva, que es desitja diferent a la de l'escola urbana. És un desig que es reitera. Creguem, però, que, com a exemple, serà suficient aquest paràgraf de l'inspector de primera ensenyança de Càceres, Juvenal de Vega:

[La escuela rural] tiene que despojarse del aire abstracto, seco, pedante y 'bachilleresco' que con frecuencia ofrece, como si su misión fuera preparar niños para ingreso en el Instituto y no, como verdaderamente es, orientar para la vida a niños que desde la escuela, y sin pasar por otro centro de cultura, van a incorporarse a las actividades públicas, técnicas y sociales propias del medio circundante.³³

S'argumenta que, com que l'alumne de l'escola rural quan siga adult viurà exclusivament dedicat al treball dels camps, la instrucció que atorgui l'escola rural s'ha de limitar a formar «futurs pagesos» no fent-li perdre el temps a estudiar matèries que en res li serviran per a la seva dedicació laboral d'adult.³⁴ Davant d'aquest plantejament, tal vegada la primera temptació siga la de qualificar-lo d'estamentalista o, fins i tot, de classista en el sentit que cadascú ha de romandre on l'ha situat la seva condició, i que ha de morir on i com ha nascut, havent de suportar eternament la seva condició miserable. La controvèrsia es debatia també a Europa. Luis Santullano intervé en el tema assenyalant aquest mateix fet: que la relació de l'home i la terra que el sosté no significa «un propósito de adscribir el campesino a la plebe mediante una preparación especializada y estrecha por la escuela que le inutilice para toda otra aspiración».³⁵ I molt més realista i, fins i tot, radical és l'inspector de primera ensenyança, agregat al Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts, Agustín Nogués, qui demana la creació d'escoles granja on, d'una manera pràctica, l'alumnat aprenga les tècniques fonamentals de l'agricultura, encara que aquest és un tercer pas del pla de dignificació del camp que pas-

32. Concepción SÁINZ-AMOR, *La escuela rural activa*, 1933, p. 32.

33. Juvenal de VEGA y RELEA, «Pedagogía de la escuela rural», a *Libro-guía del maestro*, Madrid, Espasa-Calpe, 1936, p. 114.

34. Vicente CALPE, *Una escuela rural*, València, Gráficas Ortiz, s. a. [1936], p. 14-15.

35. Luis SANTULLANO, *Hacia una escuela mejor*, Madrid, Ediciones de La Lectura, s. a., p. 129.

sa, en primer lloc, per donar terra al pagès que no la té, amb ella, mitjans per a cultivar-la i, en tercer lloc, una formació que li ensenyi les tècniques fonamentals de l'activitat agrícola moderna. No és, en el seu pla, la continuïtat de la vida de pagès una predestinació no desitjada del nen, encara que sí és desitjable que romanga en el seu àmbit. Però l'inspector remarca el caràcter formador, per damunt de tot, de persones, de la seva proposta. Perquè

[...] la Escuela-Granja aspira a formar hombres y mujeres capaces de trabajar lo mismo con sus manos que con su inteligencia. No se crea que describo una escuela de agricultura; hablo de un centro primario de amplia formación humana, impregnado de una atmósfera sanamente agrícola. Su frecuentación no prejuzga el porvenir de nadie, su actividad futura, reservándose la iniciación y ampliación profesional agrícola para los niños de 14 a 16 años que deberían realizar, terminada la educación primaria, en las secciones profesionales agrícolas anejas a las Escuelas Granja. Los niños que no se dedicaran después a la agricultura no habrían perdido nada; antes bien, habrían ganado mucho en salud, hábitos de trabajo, cultura y personalidad.³⁶

Creguem, però, que és més exacte interpretar la demanda d'una ensenyança rural diferenciada des de la convicció sentida per molts educadors republicans que és més educatiu dur la vida a l'escola, una vida que signifiqui alguna cosa per als escolars i que, utilitzada com a recurs pedagògic, estimuli el seu interès; l'escola es vitalitza establint forts vincles amb les activitats que l'infant desenvolupa en l'ambient on viu, i així l'escola serà típicament rural, perquè agafarà com a punt de partida de les seves ensenyances les experiències de la vida diària dels seus alumnes i perquè tindrà cura de fer-les fecundes i interessants; l'escola serà, aleshores, rural en virtut d'una raó pedagògica d'ambient, no perquè es persegueixi practicar una educació de classe.³⁷

Una escola del poble que, lògicament, també es fa present, en temps de República en guerra, en el Pla del Consell de l'Escola Nova Unificada de Catalunya quan insisteix en el fet que l'escola rural demana una atenció preferent:

[...] no tan sólo por su gran extensión, sino además porque las circunstancias y condiciones especiales que la acompañan ofrecen el medio óptimo para la educación del pueblo. El carácter y la organización de la escuela rural, intelectua-

36. Agustín NOGUÉS SARDÀ, «Enseñanza rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XVIII, núm. 892 (1934), p. 173-179. (Reproduït també a *La Escuela Moderna* [1934], p. 402.) Aquesta mateixa experiència de les escoles-granja seria exposada pel mestre de Peralada (Girona) Tomàs Vicens, al seu article «Estructuració d'una escola rural tipus» al *Butlletí dels Mestres*, núm. 136 (15 novembre 1935).

37. Luis SANTULLANO, *Hacia una escuela mejor*, s. a., p. 129.

lista y uniforme, contribuye a afirmar y poner de relieve los motivos de decadencia del talento rural.

La escuela rural sigue todavía como institución sin fisonomía sustantiva. Es una imitación servil y ridiculizada de la escuela urbana, la cual, a su vez, no es otra cosa que una mera copia de los centros de segunda enseñanza.

Es preciso que la escuela sea considerada como un organismo educativo que exige un lugar determinado en el ambiente donde radica, toda vez que está llamada a satisfacer determinadas funciones socialmente necesarias en el plan general de las actividades del distrito escolar.

Todo pueblo necesita su escuela, con una fisonomía propia y peculiar, no una escuela predeterminada. Debe poseer unas cualidades características que la definan como órgano propio del ambiente donde se desarrolla su acción social. El ambiente rural y social de los medios rurales ofrece las más halagüeñas condiciones que son la mejor garantía de la verdadera obra de la educación. La escuela rural debe buscar su carácter en la naturaleza y sencillez típicas de la vida del campo.³⁸

I és que per al CENU, cal posar fi a una escola tradicional on «el més essencial és l'adquisició d'ordenats coneixements i migrats llibres, i en la qual els infants no tenen altra activitat que la submissió a programes, lliçons i horaris, amb l'ànima esclavitzada». I això perquè «l'ànima del nen camperol es veu forçada a sotmetre's al rigor d'un treball imposat i sense arrels en els seus interessos, sense relació amb el conjunt de sentiments que ha bressat la seva vida en l'ambient de comunió amb la naturalesa i amb el noble treball de la terra». En lògica conseqüència, cal suprimir «les disciplines, "assignatures" o matèries d'ensenyament fixades en els plans de treball de l'actual tècnica escolar», lligant-ho amb l'eliminació en el treball escolar d'un programa i una hora fixa, que no proporcionen altra cosa que la impossibilitat de la veritable obra educativa.³⁹

Una escola rural així entesa farà, a més, que l'alumnat senta de manera fonda un treball que es relaciona amb el seu ambient i trobe en aquest entorn (família, poble) l'interès i la comprensió que li calen per a la seva existència i arrelament al seu territori, evitant també així «el mal de la aldea», que té la seva pitjor cara en l'èxode constant dels millors i d'aquells altres emigrants sense ventura que deixen de vincular-se a unes essències i a uns valors desprestigiats des de la mateixa escola en no integrar-los en les seves ensenyances.⁴⁰

38. *La Escuela Nueva Unificada...*, 1938, p. 93.

39. Enriqueta FONTQUERNÍ i Mariona RIBALTA, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982, p. 59. El «Plan General de Enseñanza de la Escuela Nueva Unificada» diu que «Es indispensable que desaparezcan las disciplinas "asignaturas" o materiales de enseñanza incluidos en el plan de trabajo de la técnica escolar» (*La Escuela Nueva Unificada...*, 1938, p. 94).

40. Luis SANTULLANO, *Hacia una escuela mejor*, s. a., p. 121.

Herminio Almendros expressa millor aquesta idea quan diu que una escola rural indiferenciada de l'escola urbana, considerada com una escola més en abstracte, no pot pal·liar, i encara menys frenar, l'èxode rural a les ciutats, una emigració que no a soles la propicia la recerca de millors condicions materials sinó també de la pèrdua dels valors rurals més essencials, que «han sido sustituidos por datos culturales postizos, sin vigor, de valor escasísimo, base de una conciencia superficial y radicalmente ignorante».⁴¹ Es considera i s'estima alguna cosa quan se la dignifica i s'exalta davant tots; d'ací que, si l'escola rural centra la seva activitat en el seu medi sociolaboral i l'enalteix, no a soles podrà ésser millor comprès per les joves generacions, sinó que també, per més conegut, podrà ser millor explotat i, potencialment, proporcionar una vida més digna i desfogada que no el faci desitjar la vida ciutadana. Això serà fruit de l'activitat escolar centrada en l'experimentació i observació de la vida i de l'ambient rural.⁴²

La realitat de les zones rurals, la pobresa de les quals exigeix un tractament pedagògic d'urgència que millori la seva existència, sovint miserable, requereix la vinculació de l'escola amb el medi on està emplaçada, perquè si no, com retenir en l'escola amb ensenyances sense relació amb els seus interessos i necessitats a nens amb una assistència escolar ja de per si prou escassa?; amb un tal ensenyament, com justificaria el mestre davant els pares l'assistència escolar dels seus fills, els quals els són necessaris en les feines de pagès?... Aquesta reflexió, diu el mestre valencià Vicente Calpe, «nos obliga a pensar en no perder el tiempo y marchar hacia la consecución de valores positivos inmediatos».⁴³ Per altra part, orientada amb aquest criteri la seva actuació educadora, el mestre no tan sols es converteix en col·laborador necessari del pagès ajudant-lo a ell mateix i als seus fills a millorar la seva condició econòmica amb ensenyances relacionades amb el seu entorn, sinó que aconsegueix també remoure un obstacle temut pel mestre rural: la seva acceptació pel poble i la seva integració en aquest, consecució aquesta que es converteix en condició ineludible per a la cooperació de la comunitat en la tasca escolar.

Herminio Almendros, defensor decidit que la vida de l'escola en general, i de la rural en particular, estiga en relació íntima amb la vida i els interessos del medi social que l'envolta, vol que l'escola rural tinga la seva «fisonomia pròpia», que l'escola rural, com tot organisme col·lectiu, ocupi el seu lloc en la vida social del medi i pugui complir la seva específica missió social convenient i necessària, no per tal de reproduir el medi social, sinó per tal de, arribat el cas, transformar-lo. Aquesta idea es troba reflectida en el Pla del Consell de l'Escola Nova Unificada,

41. Herminio ALMENDROS, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 6-7.

42. Concepció SÁINZ-AMOR, *La escuela rural activa*, 1933, p. 23 i 26.

43. Vicente CALPE, *Una escuela rural...*, s. a. [1936], p. 16.

quan decideix «la nova orientació de l'escola rural: es vol que deixi de ser una còpia servil i empobrida de l'escola urbana per tenir la pròpia vida a partir de l'arrelament al medi que l'envolta, assajant nous plans de treball a partir dels recursos que ofereixen la natura i la vida».⁴⁴

La coincidència no és casual ja que el mateix Almendros sembla ser el redactor de la part que fa referència a l'escola rural. Ell serà qui reconduïx la revitalització de l'escola rural en el sentit assenyalat negant una orientació del treball escolar vers la formació professional o el foment d'una determinada aptitud, perquè, per damunt de tot, l'escola ha de desenvolupar una dimensió humana i social;⁴⁵ tal vegada feia seva, com la va fer l'inspector Antonio J. Onieva, la frase de Guyau: «Por encima de los oficios, carreras y profesiones, hay una en que todos debemos coincidir: en ser hombres.»⁴⁶ Entenem que Herminio Almendros, i d'altres com ell, no volen negar a l'escola rural la seva pròpia fisonomia, diferenciada de la de l'escola urbana, però la desitja coincident amb aquesta, com la vol també Luis Santullano, en «propósitos educativos que eviten señalar una ruta inevitable al niño campesino».⁴⁷

I és que, a banda de la funció instructiva específica que s'assigna a l'escola rural i estretament vinculada amb ella en la mesura que tracta de preparar per a la vida, se li encomana una altra missió més genèrica i tan important com la primera: fer persones conscients, formar ciutadans, atendre a l'educació moral i cívica dels futurs homes i dones. Sens dubte aquesta és una funció que s'assigna des d'antic a l'escola, però en aquests anys adquireix una especial rellevància. L'alt grau de deteriorament de la «democràcia aldeana», fa a aquesta Espanya inepta per a la vida civil; eixa part de l'Espanya «rota» de la qual parlàvem abans. En conseqüència va a reclamar-se una educació nova que permeti a l'escola rural acabar amb la ignorància, amb l'atonía intel·lectual i l'aïllament moral de les masses de pagesos «para incorporarles a la vida social y política de la España ciudadana», perquè la vida civil siga més fàcil i es practiqui «con sinceridad la democracia». Això és obra d'una acció que transcendeix la mera tasca alfabetitzadora i es converteix en una «empresa de política pedagògica» que siga capaç de fer conscients de la seva responsabilitat cívica i social a aquells que poblen l'Espanya rural.⁴⁸ Tornarem després sobre aquesta qüestió.

44. Josep GONZÁLEZ-AGAPITO *et al.*, *Tradició i renovació pedagògica: 1898-1939*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans i Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002, p. 522. Al «Plan General de Enseñanza de la Escuela Nueva Unificada» es pot llegir: «La escuela rural sigue todavía como institución sin fisonomía sustantiva. Es una imitación servil y ridiculizada de la escuela urbana, la cual, a su vez, no es otra cosa que una mera copia de los centros de segunda enseñanza» (*La Escuela Nueva Unificada...*, 1938, p. 93).

45. Herminio ALMENDROS, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 10-13.

46. Antonio J. ONIEVA, «El problema de la escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 117 (1931), p. 398.

47. Luis SANTULLANO, *Hacia una escuela mejor*, s. a., p. 131.

48. F. MARTÍ ALPERA, *Las escuelas rurales...*, 1911, p. 9, 11 i 112.

Acordada la necessitat de proporcionar a l'alumne de l'escola rural una formació primer humana i, després, específica del medi rural, sorgeix el debat al voltant de les metodologies més adients a les necessitats del nen pagès. Si els més recents avenços psicològics han demostrat que el món no es presenta a la ment infantil en compartiments estancs, plasmats en assignatures independents, l'escola primària hauria de regir-se per centres d'interès, per continguts estructurats de manera global, que donen resposta a les necessitats infantils. I aquesta globalització és particularment important en l'infant que viu al camp i que està acostumat a captar de manera sintètica la seva realitat.

Es tractarà, doncs, com bé indica Félix Sáenz, un mestre d'Ausejo (Logronyo),⁴⁹ d'acabar amb la «institución muerta que se limita a enseñar, en un tiempo determinado y a toque de campana, una racioncita de física, otra de química, otra de historia natural, etcétera. Basta ya de compartimientos estancos en distintas “asignaturas”, entre cosas que tienen un fondo común. Estudiemos, no un poco de cada cosa, sino lo común a muchas cosas. Son las ideas madres y amplias lo que nos interesa, no el ser o el fenómeno aislado. Y ¿qué mejor idea-madre en el ámbito rural que la propia naturaleza? La nueva escuela rural, que tratará de educar en la vida, trasladará su centro de gravedad de los libros de texto y los programas a la gran cantera de recursos educativos que ofrecen la naturaleza y la vida en torno».

Sorgeixen així les experiències en les escoles rurals basades en les idees de Cousinet,⁵⁰ en la globalització decrolyniana,⁵¹ en la cooperació de Freinet..., propostes totes elles que són relatades de manera puntual en les pàgines de la *Revista de Pedagogía* i del *Butlletí dels Mestres*⁵² pels mateixos mestres que les experimen-

49. Félix SÁENZ, «Las ciencias de la naturaleza en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 155 (1934), p. 489.

50. Francisco GARCÍA ALCÓN, «Ensayo del método Cousinet en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 126 (1932), p. 260-266.

51. Fernando SÁINZ, *El método de proyectos en las escuelas rurales*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931. En el *Butlletí dels Mestres*, el mestre de Manyanet-Benés (Lleida), Antolí Tarrats Mayola, explica sota el títol «Un assaig d'escola activa en un poble rural» la seua experiència seguint els pressupostos decrolyans dels centres d'interès (*Butlletí dels Mestres*, núm. 88 [15 maig 1933]).

52. A més dels articles de la *Revista de Pedagogía* que citem al llarg d'aquest article, Jaume Carbonell recull sis articles a la Secció de Pedagogia del *Butlletí dels Mestres*, escrits per mestres rurals que expressen les seues idees al voltant de com hauria de ser l'escola rural. Serien els de Pere Armengol, mestre interí de Sant Delmaí (Girona), que escriu «Consideracions sobre l'escola rural» (*Butlletí*, núm. 81 [1 febrer 1933]), el de Tomàs Vicens, del grup escolar Francesc Macià núm. 1, amb àmplia experiència a l'escola rural, titulat «Caràcter que ha de tenir l'escola a Catalunya» (*Butlletí*, núm. 113 [1 octubre 1934]); els de Tomàs Vicens, mestre de Peralada (Girona), «L'escola rural. Actualitat i esdevenidor» (*Butlletí*, núm. 96 [15 novembre 1933]) i «Estructuració d'una escola rural tipus», de Tomàs Vicens (*Butlletí*, núm. 136 [15 novembre 1935]); el de Manuel Galés, professor de l'Escola Normal de Tarragona, «Bons mestres a les noves escoles» (*Butlletí*, núm. 60 [31 gener 1932]) i el de Lluís G. Bastons Plana, mestre a Sacot (Girona)

ten, convertint-se en exemple i estímul per als seus lectors, els quals trobaran en elles fonts d'inspiració per a solucionar els problemes quotidians. Noves metodologies que comporten la introducció en l'escola de pràctiques educatives inèdites o d'altres ja conegudes però amb una finalitat diferent. Excursions, passeigs escolars, camps i hortes, museus, biblioteques, arxius, col·leccions, impremta, correspondència... Isidoro Boix, mestre nacional de València d'Aneo (Lleida), població que, com ell ens relata, es troba en ple Pirineu, a dos-cents quilòmetres del ferrocarril, es val del camp escolar, del museu i de la biblioteca com a mitjans «para vitalizar y en lo posible enriquecer nuestra escuela rural».⁵³ Camps i hortes escolars que perden la seva tradicional i exclusiva funcionalitat de formació professional, per a transformar-se en un mitjà possibilitador d'una escola de treball, introduint el treball com a activitat educadora i no merament utilitarista; biblioteques que fan que els nens adquireixen «el hábito de la lectura y llegan a sentir ésta como una necesidad»⁵⁴ al mateix temps que serveixen, com amb posterioritat analitzarem, per a enfortir els vincles cooperatius i la solidaritat entre els seus usuaris; arxius escolars, confeccionats pels mateixos infants, que supleixen les mancances de material didàctic, etc.

Se segueix, creiem, moltes vegades, sense consciència explícita de fer-ho, l'ideal metodològic d'un mestre rural, Celéstin Freinet, per a qui l'essència de l'èxit en l'escola no rau en la modernitat de les metodologies utilitzades, sinó, per damunt de tot, en la il·lusió que dipositi el mestre en el seu quefer diari, perquè «una mateixa feina es pot convertir en una càrrega o en un alliberament. No és pas una qüestió de novetat, sinó de claror i de fecunditat». A l'escola cal deixar que els nens creixin i facilitar-los els elements per al seu propi creixement, siguin aquests elements nous o vells perquè

[...] passa el mateix a l'Escola, on certs treballs malmesos per la tradició tornaran a ser recercats com si fossin activitats noves que creïeu exclusives. No busqueu la novetat. Fins i tot la mecànica més perfeccionada cansa, si no serveix

que tracta de «L'assistència a l'escola rural» (*Butlletí*, núm. 88 [15 maig 1933]). A la mateixa publicació, diferents mestres rurals divulguen les seues experiències en el terreny de la pràctica escolar, amb la intencionalitat d'afavorir l'intercanvi d'idees entre un magisteri mancat de formació pràctica. Trobem, així, «Un assaig d'escola activa en un poble rural», d'Antolí Tarrats Mayola, mestre de Manyanet-Benés (Lleida) (*Butlletí*, núm. 88 [15 maig 1933]); «Distribució del temps i el treball en una escola rural mixta», de Francesc Camps, mestre a Peracalps (Lleida) (*Butlletí*, núm. 112 [15 setembre 1934]); «Un assaig dins l'organització d'una escola unitària», de Pere Llobera (*Butlletí*, núm. 90 [15 juny 1933]), i «Adaptació del català a una escola rural», de Narcís Coma Freixas, mestre de Baget (Girona) (*Butlletí*, núm. 90 [15 juny 1933]).

53. I. BOIX CHALER, «Dos años en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 133 (1933), p. 19.

54. Idea expressada pel mestre nacional de Piloñeta-Nava (Astúries). ÁNGEL GONZÁLEZ ALONSO, «Una biblioteca escolar circulante en un pueblo rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 137 (1933), p. 206.

les necessitats profundes de l'individu. Dins el repertori cada vegada més ric de les activitats que se us presenten, escolliu de primer les que us il·luminen el camí, les que fan venir set de créixer i de conèixer, les que fan resplendir el sol. Editeu un diari per a practicar la correspondència, recolliu i classifiqueu els documents, organitzeu l'experiència assajada, que serà la primera etapa de la cultura científica. Deixeu que les floretes es descloguin, encara que les mulli de vegades la rosada. Tota la resta us serà donada d'escreix.⁵⁵

Activitats, però, que no es limiten a l'alumnat i al mestre, sinó que tracten d'implicar tots els sectors educatius,⁵⁶ que veuen, així, trencat el seu tradicional aïllament, al mateix temps que l'escola passa a exercir una funció social, dinamitzadora de l'entorn, per a la qual es mostra imprescindible. D'aquesta manera, mitjançant l'escola, considerant els infants «como agentes para propagar y extender entre sus familiares los efectos de la obra escolar»⁵⁷ van edificant-se una sèrie d'activitats circumescolars que uneixen escola, entorn i poble, transformant i millorant les condicions de vida, culturals i educatives del nucli de població on està enclavada.

Hem dibuixat el perfil físic de l'escola rural, però preferim no fer el mateix al voltant de les condicions materials entre les quals desenvolupa el seu treball el mestre rural perquè pensem que les tintes del dibuix serien tan negres com les utilitzades per a caracteritzar l'estat dels locals escolars. És per això que preferim al·ludir al debat que fa referència a la seva formació professional.

3. Mestres rurals: missioners de la bona nova educativa republicana

Un recorregut per la legislació escolar ens permet constatar no a soles el menyspreu al qual han estat condemnades secularment les escoles rurals per les autoritats administratives, sinó també com aquesta infraconsideració s'ha estès als mateixos mestres rurals. Mal remunerats, abandonats a la seva sort, sense una bona formació..., ells han estat les autèntiques ventafocs del magisteri.

55. Celéstin FREINET, *Per l'escola del poble*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1990, p. 166.

56. Francisco González Martínez, mestre nacional de Portaje (Càceres) insisteix que «hay que educar a los padres enseñándoles los medios y los fines de la escuela un día y otro, con insistencia, incansablemente, hasta lograr que fijen su atención en nuestra obra y nos auxilien» (Francisco GONZÁLEZ MARTÍNEZ, «La vida en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 138 [1933], p. 256).

57. Gregorio SANZ, «Ensayo de escuela activa en una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 130 (1932), p. 454. Com a curiositat voldríem apuntar que aquest autor, Gregorio Sanz, seria, segons testimoni del professor Antón Costa, el mestre que inspiraria *A lingua das volvoetas* de Manuel Rivas.

Aquest problema d'escassa consideració professional i social era detectat ja al segle XIX pel mateix Cossío, qui, després de constatar-lo, resumia en dues les maneres de resoldre'l: escoles normals i diners,⁵⁸ és a dir, una formació del magisteri específica per a l'àmbit rural i una remuneració digna.

Diners i escoles normals, heus ací la solució de part del problema. Detinguem-nos a analitzar-ne cadascuna. En primer lloc, la retribució econòmica. Des de ben antic el fet d'establir diferents categories i sous entre els mestres, segons les poblacions on s'emplaçaren les escoles, havia fet que es provocaren forts greuges comparatius entre ells. No cal dir que les categories inferiors i, en conseqüència, les pitjor remunerades, han estat sempre les rurals, amb el fet agreujant que com més petit era el poble, menys cobrava el professional que exercia en elles el seu magisteri. Altra vegada Manuel Bartolomé Cossío, un dels escassos pedagogs que s'han preocupat per l'escola rural, denunciava que, en ser les escoles rurals aquelles que rebien una menor remuneració, els mestres fugien d'elles, i resten, fins i tot, vacants: «la conseqüència d'aquest criteri tan fals per a fixar els sous és que les poblacions rurals i amb pocs habitants que, per manca d'altres mitjans de cultura, necessiten un major esforç per part de l'escola, tinguin, en canvi, les seves molt abandonades, ja que els mestres que millor podrien dur a terme aquesta missió tan delicada es retrauen d'acudir-hi, per raó dels baixos sous».⁵⁹ La solució passava, aleshores, per un augment del sou, per remunerar el mestre rural en igualtat de condicions que l'urbà, com proposava el Pla del CENU: «además, es preciso atender las satisfacciones materiales que forzosamente se presentarán a todo maestro rural, a quien debe dotarse preferentemente de los mismos beneficios que los maestros urbanos».⁶⁰ El mestre Cossío, però, anava encara més enllà quan demanava que la remuneració no fóra a soles decorosa sinó, fins i tot, esplèndida. En justa correspondència, al mestre, se li ha d'exigir una vocació i un compromís amb l'educació també esplèndid. Autèntics missioners de l'educació, els voldrà Cossío, i en aquesta idea ens detindrem després.

Però serà deure de l'Administració formar-los d'una manera adient. Des d'una perspectiva merament professional, se li exigeix desenvolupar, al si de la seva escola unitària, una tasca pedagògica amb una diversitat d'alumnes, que s'ha de

58. Manuel BARTOLOMÉ COSSÍO, «Escuelas rurales y urbanas», a *Carácter de la educación primaria*, 1882, discurs pronunciat al Congreso Nacional Pedagógico de Madrid. (Reproduït a Manuel BARTOLOMÉ COSSÍO, *Una antología pedagógica*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 262, selecció de textos, presentació i bibliografia a càrrec de Jaume Carbonell Sebarroja.)

59. Manuel BARTOLOMÉ COSSÍO, *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional i R. Rojas, 1915.

60. *La Escuela Nueva Unificada...*, 1938, p. 96.

completar amb una altra de caràcter social dirigida als pares i autoritats locals. Per poder aconseguir-les, però, no ha estat instruït en unes normals que tots qualifiquen d'obsoletes, fruit de la deficient preparació per a la docència que proporcionen.

Partim, doncs, d'una formació clarament insuficient a la qual ha d'afegir-se la circumstància que les normals, una vegada els han atorgat el títol, els abandonen a la seva sort, sense cap previsió ni intenció de permetre o facilitar un contacte constant amb aquestes institucions que els han format, i amb les quals difícilment es tornaran a relacionar. Ni les normals es preocuparan per actualitzar els coneixements dels que foren els seus alumnes, ni la inspecció professional, reticent a desplaçar-se en condicions adverses, freqüentarà les seves visites orientatives, ni es posaran mitjans per a apropar al mestre les mesures renovadores pedagògiques.

Mala formació inicial i nul·la formació permanent. A aquestes deficiències, cal afegir-hi, en el cas dels mestres rurals que ens ocupa, el fet que les autoritats educatives, en lloc d'oferir al·licients, posaren no pocs obstacles de caràcter burocràtic entre els quals es podria fer esment de la prohibició de demanar l'ascens de les escoles incompletes a les completes, exigint a mestres amb molts anys de pràctica professional en escoles rurals presentar-se a oposicions per tal de poder optar a una escola en zona urbana. En conseqüència, al món rural a soles accedien els mestres obligats per la sort adversa que els resultats de les oposicions els havia deparat i la major il·lusió era abandonar-lo al més aviat possible.

Aquesta obligada permanència en un ambient que nombrosos professionals, formats en la ciutat, perceben com a hostil provoca que els trasllats i la peregrinació d'unes escoles a altres siga freqüent, la qual cosa impedeix no a soles consolidar la tasca educativa sinó també la influència permanent en el món rural. Concepción Sáinz-Amor denuncia aquesta incomprensió des de la perspectiva dels joves que es consideren superiors espiritualment i culturalment als pagesos i que no posen cap entusiasme en una tasca que compleixen de manera indiferent:

Desligados por completo de la vida del país, sin conocimiento ni deseo alguno de conocer al mismo, creyéndose superiores a los campesinos por el hecho de no tener las manos encallecidas, de hablar con más soltura y corrección y desenvolverse con más finos modales, desean ardientemente ver llegar el momento de poder vivir en medios espiritualmente más cultivados, y mientras tanto el deber cotidiano profesional se cumple con relativa indiferencia, porque es preciso, pero con desgana. Por eso no se penetra en la vida ni se trata de hacer de la escuela una fase de la misma.⁶¹

61. Concepción SÁINZ-AMOR, *La escuela rural activa*, 1933, p. 6.

La diàspora, per tant, que afecta tradicionalment els pagesos, es contagia al magisteri, que somnia amb viure i treballar en la gran ciutat; i en el cas dels que no poden fugir d'aquest destí creix el desànim en considerar la seva estada com una condemna, gairebé a perpetuïtat, que ha de dur-se amb la major resignació possible i sense cap entusiasme. Es conformen d'aquesta manera, bé siga per la consciència de provisionalitat o, pel contrari, per l'obligada permanència, unes personalitats resignades, pessimistes, sense ideals, sense il·lusions ni entusiasme per la seva professió. A tot això s'ha d'afegir aquella que, tal vegada, siga la característica més pròpia del mestre rural: el seu aïllament endèmic, «el aislamiento cultural de sus maestros, que para estar al día en su profesión tienen que realizar una labor casi heroica»,⁶² la seva solitud personal en un ambient que no estimula, «sin libros, sin amigos, sin diversiones, aislados de la vida de nuestro tiempo»,⁶³ una solitud difícil de suportar, en especial per persones joves i que a soles es pot superar si s'és conscient de la missió educativa que s'exerceix:

Y como todas las noches me sentiré entre las cuatro paredes de mi dormitorio muy solo... (mis padres, mis amigas, las chicas, los bailes...)

Soy joven, tan solo 22 años y he de vivir en este pequeño pueblo olvidado de la civilización. La noche hace más angustiosa la soledad.

De día es otra cosa: están los niños y con ellos me siento dichoso. No sé donde leí una vez: «la labor del maestro rural no es un trabajo; es una misión».

Toda misión comporta esfuerzos y sacrificios.⁶⁴

Una solitud que a vegades és agreujada per la incomprensió que el veïnat presenta per la utilització de metodologies innovadores, per la introducció, en l'avorrida escola de sempre, d'activitats lúdiques. El mestre passa a ser una persona que «no fa res», actitud que es repeteix entre les queixes dels il·lusionats joves mestres rurals republicans però que troba la seua contrapartida en la il·lusió dels alumnes. Gregorio Sanz, el mestre de *La llengua de les papallones*, era molt conscient del que comportava prendre la decisió d'una escola activa quan escrivia:

La ilusión y el entusiasmo con que se dedican a la tarea previamente señalada; la emoción con que descubren la germinación de una semilla o la aparición de una flor (en las macetas que adornan las ventanas de la escuela); el

62. «Notas del mes. La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 94 (1929) p. 470-471.

63. «Notas del mes. La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 40.

64. Vicente CALPE CLEMENTE, *Vivencias*, s. a., p. 84. (Exemplar mecanografiat.)

placer con que dibujan la forma de una planta en las diversas fases de su desarrollo, compensan con creces el tiempo que, aparentemente, se pierde, y los ataques, más o menos directos, que se nos dirigen por las *modas* de nuestra escuela.⁶⁵

Però no tots els mestres eren conscients d'aquesta recompensa i, en aquestes condicions, bona part d'ells se sentien abandonats a les seves pròpies forces i, amb freqüència, l'escola declinava al mateix ritme que ells, quan no passava a ésser un instrument de transmissió ideològica conservadora, en caure el mestre en mans del cacic del poble, situació denunciada per Gonzalo Anaya, bon coneixedor del tema, qui escriu: «en la España rural, en la que prepondera el caciquismo, el maestro, en cuanto dependiente de las Juntas Municipales, estaría al servicio del cacique o del alcalde; a no ser que el maestro mismo se convirtiera en cacique para asegurar su permanencia en el puesto, disfrutar de ciertos favores y servir al político de turno».⁶⁶

De quina manera es pot resoldre aquesta situació? Els polítics republicans són conscients d'aquesta soledat, de la manca d'estímuls i de la possible manipulació política de l'aïllat, indefens i desanimat mestre rural. No és suficient una bona formació professional. Per al mestre rural allò veritablement important és la humanitat, la capacitat d'entusiasmar-se ell mateix i d'il·lusionar els pagesos, perquè això serà el que el converteix en un autèntic agent de la cultura. Allò important és que siguin capaços d'identificar-se amb la problemàtica específica del món de pagès, comprenent i sentint «la emoción por los problemas de la vida rural», com desitja Herminio Almendros.⁶⁷ Hi ha qui, fins i tot, recorda a Giner de los Ríos quan demanava que els millors mestres foren a les escoles rurals, encara que de seguida rebaixa la seva petició deixant-la que tots els mestres tingueren que regentar necessàriament una escola rural com a part de la seva carrera docent.⁶⁸ I, tornant, al mestre Cossío, recordem que ell desitjava que aquests mestres destinats al camp foren també els millors no a soles en saber sinó, per damunt de tot, en vocació, en esperit, és a dir, autèntics «missioners de l'educació»:

65. Gregorio SANZ, «Ensayo de escuela activa en una escuela rural», *Revista de Pedagogía* (Madrid), any XI, núm. 130 (octubre 1932), p. 458. Maestro Nacional de Ribadeo (Lugo). (Seleccionat en el VI Concurso de la *Revista de Pedagogía*.)

66. Pròleg de Gonzalo Anaya a l'obra de Luis BELLO, *Viaje por las escuelas de Galicia*, Madrid, Akal, 1973, p. 16.

67. Herminio ALMENDROS, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 11.

68. «Notas del mes. La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 39-40.

Enviemos a ellas a los mejores maestros, no sólo los mejores en el saber, sino en algo más importante para este ministerio: en vocación; enviemos hombres superiores, de elevada cultura, de abnegación sin límites; remunerémoslos, no decorosamente, sino hasta espléndidamente; pero con tal que su vocación sea tan probada y tan decidida, repito, que estuvieran dispuestos, si fuera preciso, a realizar su obra sin estipendio alguno, como un verdadero apostolado: misioneros de la educación.⁶⁹

El mestre rural serà tot el contrari del buròcrata; la seva professió és una vocació semblant al sacerdoci, un sacerdoci laic, on la salvació eterna de l'ànima se substitueix per la formació del ciutadà, on el lliurar-se a la humanitat, per amor, és comú a ambdós i que coincideix, també, en l'exercici d'una tasca que exigeix una dedicació total, sense horaris determinats, de vegades igual que la de pagès, «de sol a sol».⁷⁰ Un sacerdoci altruista i voluntariós, sens dubte, però que expressa un ideal present en molts mestres que no dubten a buscar estímul en els grans exemples d'abnegació de la pedagogia, com fa el mestre valencià Vicente Calpe en aquesta breu autoreflexió:

Date cuenta de que eres maestro no por profesión sino por vocación; de que tienes una responsabilidad grande que no puedes eludir y que si la eludes, localizando tus sentimientos en el plato del cocido que te proporciona el sueldo, cometes un crimen odioso.

Acuérdate de que Pestalozzi, el promovedor de la pedagogía contemporánea no quería ser más que un simple maestro y para realizar su sueño, que era el sentimiento de un amor profundo al pueblo sacrificó toda su existencia.⁷¹

I, encara que altres autors prefereixen utilitzar conceptes més moderns —com ara «agent de cultura», o «mestre proletari»—, l'exigència d'una dedicació total a la seva missió redemptora és comuna a tots. Herminio Almendros, defensor del mestre proletari, i, per tant, tal vegada qui utilitza una conceptualització més conseqüent amb l'esperit republicà, quan desitja per a l'escola rural mestres adients, els exigeix «el mismo fervor y la altruista sed de justicia con que sienten la educación del pueblo los hombres de ideología libertadora», perquè no poden ser ja —de-

69. Manuel BARTOLOMÉ COSSÍO, «Escuelas rurales y urbanas», a *Una antología pedagógica*, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 262. També parla de «missioners de l'ensenyament» el mestre Tomàs Vicens, del grup escolar Francesc Macià núm. 1, que posseïa una àmplia experiència a l'escola rural, al seu article «Caràcter que ha de tenir l'escola a Catalunya», *Butlletí dels Mestres*, núm. 113 (1 octubre 1934).

70. Mercedes MEJÍAS, «En una escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 139 (1933), p. 307.

71. Vicente CALPE CLEMENTE, «Maestro», *Las Provincias* (2 juny 1935), p. 11.

nuncia— buròcrates, senyorets, pedants que no entenen el pagès, sinó mestres proletaris, compromesos amb la causa del poble, amb una dedicació altruista que els possibiliti aconseguir una autèntica educació popular.⁷²

Ara bé, en què es concreta el repte de la formació del mestre rural, cridat a ésser l'ànima de l'escola?⁷³ Cal fer esment que l'anomenat «pla professional» no considera l'especificitat de la seva formació, encara que es coneixia la seva situació deficitària, com evidencien els cursos de perfeccionament o cursets d'informació cultural i pedagògica per a mestres, l'assistència als quals s'anima, de manera principal, els mestres rurals. Les crítiques vers aquest oblit en la formació bàsica del magisteri aviat es feren sentir des dels ambients pedagògics més compromesos amb la reforma republicana, com els redactors de la revista de caràcter anarquista *Campo*, els quals concretaven les deficiències del Pla Bergamín i del Pla professional argumentant l'escassa importància atorgada a la formació específica del mestre rural, centrada, a més, en el vessant teòric i no en la imprescindible formació pràctica:

[...] una de les causes principals del desacord que existeix entre l'escola rural i el poble és deguda a la formació del mestre. Les nostres Escoles Normals han fet, sempre, mestres de ciutat. Vegeu, si no: el pla vell, el de 1914, assignalava per als mestres un sol curs d'agricultura. No cal dir que les classes eren gairebé sempre teòriques i que, per tant, eren molt rudimentaris els coneixements que d'aquesta matèria subministrava la Normal. Les mestresses no tenien aquesta assignatura. El pla actualment vigent exigeix als mestres i mestresses la possessió del batxillerat, i als estudis d'aquests hi ha una classe diària d'agricultura durant un curs, classe que sol patir també d'una absoluta manca de pràctica.⁷⁴

Problemàtica que abans també seria denunciada per la *Revista de Pedagogía* en l'esplèndid monogràfic que, en 1934, dedica a l'escola rural, des d'on es reclama una formació específica per al mestre rural que completi la comuna a tots els docents. I que és concretada per autors com l'inspector Nogués, que demanava, per a la formació de mestres rurals, la creació d'un Instituto Normal Agrícola, mentre

72. Herminio ALMENDROS, «La escuela rural», *Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934), p. 11.

73. «La República no pretende solamente levantar las paredes de una escuela: aspira a dar a la Escuela un alma. Con esta reforma, que es a la vez social, cultural y económica, la República tiene la convicción de formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del maestro, con el fin de que sea el alma de la escuela» (Marcelino DOMINGO, *La escuela en la República...*, 1932, p. 67-68 i Rodolfo LLOPIS, *La revolución en la escuela...*, 1933, p. 86).

74. Revista *Campo* (juny-juliol 1937). Citada per Enriqueta FONTQUERNI i Mariona RIBALTA, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982, p. 58.

que per a la de les mestres, la d'un Instituto de Economía Doméstica, que s'ocuparen d'una formació específica, pràctica i en ple ambient rural dels professionals que allí desenvoluparien el seu magisteri.⁷⁵

Propostes que restaren, però, en l'oblit, encara que cal recordar la que, tal vegada, siga la proposta més elaborada: la inclosa en el Pla del CENU —no oblidem que Almendros formaria part del segon Consell—, quan considera que si bé els mestres de l'escola rural han de rebre la mateixa preparació tècnica general que els altres, afegeix la necessitat d'una de complementària específica i pràctica: «el maestro rural debe poseer igual preparación técnica que los demás, si bien su formación debe estar en contacto con la vida del campo y dirigido por profesores idóneos, no meramente intelectuales. Hace falta que el maestro reciba la influencia de los privilegios culturales de las ciudades. Lo más a propósito sería instalar residencias del Magisterio en ambientes culturales, facilitándoles viajes, cursillos, etc».⁷⁶

Ara bé, tampoc es pot afirmar que la República abandonara totalment a la seva sort els mestres rurals. Els centres de col·laboració serien, en gran mesura, una manera d'apropar el magisteri a la seva realitat i arrelar-los al medi físic i social on desenvolupaven la seva tasca pedagògica. No és casualitat, creguem, que, per exemple, sigui el Centre de Col·laboració d'Albaida-Ontinyent, format gairebé en la seva totalitat per mestres rurals, l'únic que planteja, al País Valencià, la necessitat de la introducció del valencià a l'escola,⁷⁷ conscients que una població eminentment rural parlava de manera majoritària i gairebé exclusiva el valencià, fet que dificultava l'accés a un aprenentatge en una llengua, el castellà, absolutament aliena al seu entorn. Escoles d'estiu a Catalunya, centres de col·laboració, setmanes pedagògiques, com ara la d'Ontinyent, el 1934, organitzada sota l'auspici de l'inspector J. J. Senent Ibáñez, s'oferien per l'Administració educativa com a oportunitats d'apropament del magisteri rural a la renovació pedagògica.

75. Agustín NOGUÉS SARDÀ, «Enseñanza rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. IVIII, núm. 892 (1934), p. 178. (Reproduït també a *La Escuela Moderna* [1934], p. 402.) Aquesta diferenciació entre l'aprenentatge de l'agricultura, destinat als mestres, i el de l'economia domèstica i labors, per a les dones, comptava amb una llarga tradició pedagògica. Recordem, per exemple, com Manuel Bartolomé Cossío, en la seua proposta de reforma de les escoles normals de 1889 també distingia ambdues matèries en el programa destinat a les escoles normals de dones i les dels homes (Manuel BARTOLOMÉ COSSÍO, «Carácter y programa de las escuelas normales», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XIII [1889], p. 181).

76. *La Escuela Nueva Unificada...*, 1938, p. 96.

77. *El Camí* (7 octubre 1933), article signat pel mestre de Llutxent, Prudenci Alcón.

4. La imprescindible conquesta de l'escola rural per a la construcció de l'Estat docent republicà

Sabem que l'excel·lent formació inicial del magisteri establerta per la República continuava sense atendre la formació del mestre rural. Malgrat tot, aquesta formació inicial, unida al compromís personal de no pocs mestres, es va mostrar, en molts casos, suficient per tal de dur al món rural la millor pedagogia iniciant la tasca de conquesta de l'Espanya rural, que molts havien vist necessària per al sosteniment de la mateixa República.

En un context delicat per a la República, l'afecció i el suport de la ciutadania eren vitals per a la seva supervivència. Alguns medis pedagògics i no pocs mestres, compromesos amb la causa de la democràcia i de la República, abandonen l'ideal educatiu de la neutralitat política, de tan fondo calat en medis reformistes republicans, per tal d'optar pel suport a idees i procediments pedagògics a favor d'una decidida educació per a la democràcia. L'aprenentatge cívic se centra en la formació de ciutadans democràtics capaços no a soles de comprendre els mecanismes que sostenen aquest tipus de govern sinó també de generar conductes de ferm compromís amb la democràcia i amb la vida social, a la participació en les quals està convocat l'individu. Preparar per a la vida és la fi tradicional de l'escola, una vida que ara inclou la faceta de ciutadà; d'ací que l'escola projecte ensenyances tendents a aquest objectiu: si ha de viure en un estat, quan s'és escolar, el seu estat és l'escola i en el seu coneixement ha de ser instruït; si després ha de ser governat i tal vegada governant, en l'escola s'exercitarà en ambdós papers; si la vida d'adult exigeix el coneixement de drets i deures, en l'escola els coneixerà i practicarà.

Invitem el lector a repassar les experiències que els mestres rurals envien per a la seva publicació en revistes professionals de l'època. Segurament cridaran l'atenció les nombroses pràctiques escolars pensades per tal de configurar l'escola com a societat escolar. Aquest va ser, sens dubte, el resultat natural del corrent de renovació que travessava la pedagogia occidental en general i l'espanyola en particular; però també n'era la conseqüència lògica d'allò que, com a esdeveniment polític, va suposar el canvi de règim i les seves necessitats; és a dir, el producte de l'estesa convicció que a la República, li calien ciutadans nous d'acord amb la també nova situació política, de republicans que la sostingueren. Renovació pedagògica i renovació ciutadana conformen, al mateix temps, el caldo de cultiu i l'exigència propiciadors d'una pedagogia i una educació més entroncada amb la comunitat. Sens dubte es feren ressò de la crida que Rodolfo Llopis va fer als mestres en 1932: «deben explicar a los niños lo que significa una Constitución para las democracias; las luchas que los españoles han sostenido en demanda o en defen-

sa de la Constitución, y cómo la República actual, al promulgar la Constitución, señala un momento histórico en el proceso de liberación que desde hace años vive dramáticamente el pueblo español».⁷⁸

I molts mestres rurals l'explicaren sobre la pràctica introduint metodologies noves, com ara el cooperativisme escolar, organitzant les seves escoles com a menudes comunitats socials, fent de l'escola una república en menut, on poder entrenar-se en els ideals del civisme. S'aprèn sense elocucions, sense frases ni discursos, sinó per la vida quotidiana; s'executa la preparació per a la vida adulta a través de la vida i mitjançant la vida.

Mestres rurals que, en la seva intencionalitat declarada d'arrelar-se al medi social i cultural, enceten una escola democràtica i, al mateix temps, es preocupen pels problemes lingüístics de la zona on exerceixen. L'experiència freinetista d'Enric Soler i Godes a l'escola de Sant Joan de Moró i la d'Antonio Porcar, a Canet lo Roig,⁷⁹ a les comarques castellonenques són força indicatives de les activitats d'uns mestres rurals preocupats per la valencianització de l'escola, entenent aquesta no a soles com la introducció del valencià sinó com la formació de ciutadans conscients de la seva pertinença al País Valencià.

Per acabar, cal esmentar el paper de la inspecció educativa durant la Segona República en l'àmbit de l'escola rural. Repassant la nòmina d'autors que, fins ara, hem esmentat en aquest article, trobem que inspectors eren Agustín Nogués, Juan José Senent Ibáñez, Juvenal de Vega, Antonio J. Onieva, Herminio Almendros..., inspectors impregnats de la tasca tècnica, renovadora i dinamitzadora de la inspecció que havien propugnat des de Cossío a Rodolfo Llopis, prioritzant-la per damunt de la tasca tradicional de control. L'inspector haurà de ser el vincle entre l'Administració i el mestre rural, la persona que l'apropi a la renovació pedagògica, dotant-lo de materials i, per damunt de tot, d'ànims per tal de continuar endavant la seva tasca dinamitzadora. Un editorial del *Butlletí de Mestres de Catalunya* ens descriu i recorda de manera gràfica aquesta missió essencial del nou inspector republicà:

El mestre està sol en el seu poble, lluny dels fogars de la cultura, absorbit per la tasca immediata inajornable del contacte amb els seus infants. No es pot renovar directament perquè les fonts de renovació són lluny, ni gairebé indirecta-

78. «Circular de la Dirección General de Primera Enseñanza del 12 de enero de 1932», *Gaceta de Madrid* (14 gener 1932).

79. La publicació de les revistes *Sembra i Ibèria*, confeccionades pels alumnes i els mestres, seguint les tècniques Freinet i utilitzant el valencià en la seua redacció, i la realització d'excursions i colònies escolars com la de Sant Pau d'Albocàsser, serien mostres d'aquest arrelament al medi propiciat per aquests dos mestres rurals (Alejandro MAYORDOMO PÉREZ i M. del Carmen AGULLÓ DÍAZ, *La renovació pedagògica al País Valencià*, València, Universitat de València, 2004, p. 60-61).

ment perquè, ai las!, les hores del dia són comptades. Però heus aquí un mitjan- cer de la cultura que sempre està a punt i per mitjà d'ell s'estableix la relació amb la vida de l'esperit i amb ell arriba el consol i l'estímul. L'inspector té, doncs, aquesta missió essencial. Ell és l'ambient oxigenador. Ell ha de fer el que el mestre no pot fer mai d'una manera completa. Ell ha d'estudiar, s'ha de renovar per portar alens nous de vida al que està lluny i no es pot moure i els necessita.⁸⁰

5. L'escola rural i la república de l'esperit

La formació de ciutadans republicans en les escoles rurals d'arreu de l'Estat és la proposta més clara que es desprèn de les polítiques educatives de la Segona República. Però creiem que seria injust reduir aquest ideal al vessant polític: si es volia formar republicans no era únicament, encara que també, pel fet de defensar un sistema polític, el republicà que es considerava democràtic i just, sinó que es feia precisament perquè aquest es proclamava hereu dels ideals revolucionaris de Llibertat, Igualtat i Fraternitat, i és aquesta república de l'esperit la que es desitjava establir entre els habitants de tot el país.

Dur la cultura a tots, en especial als pagesos, era una manera d'augmentar la prosperitat econòmica del país, com demanava l'inspector Nogués: «Y de todos los medios que un Estado tiene en sus manos para mejorar el trabajo del agro, ninguno tan poderoso, tan seguro, tan eficaz, como el de difundir la cultura por el campo, de tal manera, que, por falta de educación, no quede una inteligencia dormida, una voluntad ahogada, un sentimiento sin cultivo, una fuerza sin vital aplicación»,⁸¹ però era, certament, una manera de despertar les intel·ligències i les consciències.

És clar que, durant la Segona República, no tots els mestres ni totes les escoles rurals, ni de molt, introduïren aquestes pràctiques pedagògiques, ni es proposaren guanyar a les gents del poble per a la causa de la República; però sí que es pot afirmar que molts pobles se sentiren sacsejats en el seu ensopiment i vegeren guanyada la seva voluntat per a la causa de la República gràcies a l'acció compromesa, en allò social, en allò professional o en ambdues dimensions, dels mestres rurals. I, en bona mida, tal vegada caldria dir que ho feren en una mesura molt major que algunes de les experiències que més fama atresoren, és a dir, accions d'extensió cultural en part dirigides també a atendre el mestre rural, com ara les «Misiones Pedagógicas», més situades en el regeneracionisme i reformisme populista republicà i concebudes com accions momentànies, sense identificació

80. *Butlletí dels Mestres*, núm. 49 (1931).

81. Agustín NOGUÉS SARDÀ, «Enseñanza rural», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, t. XVIII, núm. 892 (1934), p. 174. (Reproduït també a *La Escuela Moderna* [1934], p. 402 i s.)

amb el poble, del qual tenen una concepció idealitzada i el qual veuen com un destinatari en gran mida passiu i receptiu de l'educació i la cultura concebudes com un bé en abstracte.

Durant la Segona República, molts mestres rurals, tal vegada sols el cap de llança del ruralisme escolar republicà, pretengueren una altra cosa ben diferent: fer de l'escola precisament una comunitat social embrionària on, junt amb el mestre, cada infant se sentirà protagonista en el projecte social de la seva escola i part integrant de la seva menuda comunitat, vers la qual té obligacions, però, de manera recíproca, aquesta comunitat menuda també li confereix drets. Ventura Gassol, conseller de Cultura de la Generalitat de Catalunya, arreplegava aquesta idea i la feia extensible a una República més ampla, la de l'esperit, quan, en la seva salutació als mestres reunits a l'escola d'estiu de l'any 1932, desitjava que aquesta trobada significara poder estendre els continguts que en ella anaven a treballar-se, a tots els pobles i pobladors de Catalunya. Creiem que aquest text resumeix perfectament l'autèntica finalitat del treball dels mestres rurals republicans: la formació de ciutadans republicans, però no a soles d'una república entesa com a estructura política sinó de la ciutadania de la cooperació, la fraternitat i la solidaritat humanes, l'autèntica ciutadania de la República de l'esperit:

Hi ha unes antenes a Catalunya que recolliran d'una manera molt íntima tot el que vosaltres aprengueu en tots els moments de la vostra vida, que són els petits infants a Catalunya. Cada un de vosaltres, si ha tingut un moment de vibració, d'esborronament, d'aquell esborronament que ens dóna la joia interior, segur que el farà sentir als infants de Catalunya. Jo, doncs, avui, en parlar-vos, m'imagino que ens escolten, encara que no ho sentiran avui mateix, sinó quan torneu a la vostra escola, aquestes antenes tan sensibles que són els infants, tan sensibles que jo compararia a una mena de bri d'herba que el ventjol més suau fa tremolar i fa estremir. Voldria que amb els nous aires que us endureu, sobretot amb les emocions que us haureu encomanat, fèssiu estremir tots aquests infants que hi ha a Catalunya i que són els ciutadans de demà. D'aquesta pàtria nova catalana que els polítics hem proclamat i que vosaltres heu de fer penetrar al camp de l'espiritualitat, fent d'aquests nens de Catalunya dignes republicans d'aquella altra República, que tot i recolzant-se en la política, s'enlaira fins a constituir la República de l'esperit.⁸²

82. Ventura GASSOL (1932), «La infància educadora de la humanitat», a J. GONZÁLEZ-AGÁPITO (comp.), *L'Escola Nova catalana 1900-1939*, Vic, Eumo i Diputació de Barcelona, 1992, p. 189.

Política educativa i escola rural durant el franquisme

Jordi Feu i Gelis

Universitat de Girona

RESUM

Aquest article presenta una panoràmica general del que va ser la política educativa sobre l'escola rural durant l'època franquista (1936/1939-1975). S'incideix de manera especial en aquells aspectes i models organitzatius (com per exemple les escoles graduades, les escoles comarcals i molt especialment les escoles llar) que frenaren i obstaculitzaren el correcte desenvolupament d'un prototipus d'escola que amb el pas del temps ha donat proves de ser una escola amb un alt potencial educatiu, relacional i humà. L'anàlisi s'ha fet, fonamentalment, a partir de la legislació educativa i, quan ha estat possible, s'ha il·lustrat amb casos concrets de les comarques gironines.

PARAULES CLAU: escola rural, política educativa, franquisme, escola llar, arquitectura escolar.

ABSTRACT

This article presents an overview of educational policy on the rural school during the Francoist period (1936/1939-1975). Particular mention is made of organisational aspects and models (such as elementary and high/secondary schools, district schools and more particularly boarding schools) that curtailed and hampered the proper development of a prototype of school which over time has proven itself to be a school with great educational, relational and human potential. The analysis has been made basically using the educational legislation and, when possible, is illustrated with specific cases from the districts of Girona.

KEY WORDS: rural school, educational policy, Francoism, boarding schools, school architecture.

L'article que ve tot seguit té com a objectiu fer una anàlisi de la política educativa portada a terme pel Govern franquista durant el període 1936/1939-1975. I per fer-ho, m'he valgut fonamentalment de la legislació educativa referida als plans de construcció escolar (mapa escolar), a l'arquitectura escolar i, de manera més col·lateral, a alguns aspectes pedagògics i educatius que afecten l'educació en general.

El desplegament de tota aquesta normativa s'il·lustrarà, en la mesura del possible, a través de casos concrets circumscrits a l'àmbit geogràfic on treballa (comarques de Girona) i també es tindrà en compte, òbviament, el marc polític, econòmic i social de Catalunya i del conjunt de l'Estat espanyol.

Les persones que van assistir al seminari L'Escola Rural, balanç d'un segle (que ha donat origen als articles que presentem en aquesta monografia) fàcilment s'adonaran que he deixat de banda bona part de les explicacions de la meua intervenció, que se centraren en els canvis socials, econòmics i demogràfics que es van donar en el món rural durant el període 1936-1975. I això ho he fet, no per defugir la discussió científica que es va produir amb algun dels assistents un cop es va acabar el seminari, sinó per pensar que amb vista als lectors podia ser més interessant desplegar aquell apartat que, des del meu punt de vista, és més nou i, d'altra banda, aporta més substància a la política educativa en general i a la política educativa franquista en particular.¹

L'article que teniu a les mans s'estructura en cinc apartats d'extensió desigual. En primer lloc es presenta una breu contextualització sobre l'educació a l'època franquista; en segon lloc —i de manera molt breu— es fa una breu pinzellada sobre la política educativa en el bàndol franquista abans que aquest desplaçés completament el Govern republicà; en tercer lloc s'explica quina fou la política educativa durant la postguerra; a continuació s'ofereix una panoràmica del que fou la política educativa sobre l'escola rural durant la dècada dels cinquanta, i li segueix un apartat centrat en les accions que es van portar a terme durant la dècada dels seixanta i mitjan setanta, per acabar presentant algunes de les primeres accions que va emprendre la nova Generalitat de Catalunya.

Contextualització

L'inici de la Guerra Civil i la posterior victòria dels insurrectes va suposar, entre moltes altres coses, l'estroncament del projecte educatiu del Govern republicà.

1. Amb tot, recomanem el número 16 de la revista *Estudis d'Història Agrària*, corresponent a l'any 2003, el monogràfic del qual està dedicat al tema «Franquisme i món rural a Catalunya».

Els vencedors molt ràpidament traçaren els principis i posaren les bases del que havia de ser la «nova educació». Una educació, una pedagogia, una manera d'entendre la relació entre educand i educador que es van fer notar, per a desgràcia de tots plegats, durant més de trenta anys. Només comptades escoles, fonamentalment les més allunyades dels tentacles de l'Administració —com per exemple algunes escoles rurals de difícil accés—, van poder passar per alt algunes de les prerrogatives imposades pel nou règim.

L'escola resultant de la Guerra Civil es va caracteritzar per l'ús exclusiu de la llengua castellana, per la separació de sexes, per una educació diferenciada i sexista, per l'establiment d'un ensenyament autoritari i disciplinat, pel foment d'una actitud passiva dels alumnes, per la instauració d'un ensenyament llibresc i allunyat dels interessos dels infants, etc.

L'escola, i l'aparell educatiu en el seu conjunt, es va concebre com un espai altament polititzat, ideologitzat, i en molts aspectes, sobretot si tenim en compte el ritual que s'hi portava a terme, fou una extensió de la vida militar: formació abans d'entrar a l'aula, cant de l'himne nacional, hissada de la bandera, desfilades paramilitars en dies més assenyalats, etc.

De manera molt ràpida, la vida escolar del país es va regir per la immutabilitat i per la naturalització dels valors tradicionals en la seva versió més rànica: pàtria (una i indivisible), religió (catòlica, apostòlica, romana, amb clares connotacions integristes) i família (entesa com la cèdula bàsica de la societat a partir de la qual es reproduïen valors morals inqüestionables i rols socials clarament discriminadors).

Aquesta escola, clarament reaccionària, va combatre amb duresa el parlamentarisme, la democràcia, el laïcisme i qualsevol expressió de renovació pedagògica, sobretot quan aquesta venia de fora. Per això no és d'estranyar que des de les instàncies governamentals es mostrés enormement desconfiada d'allò forà, estranger i nou. En paraules de Ramón Navarro Sadalinas (1990, p. 33), l'escola franquista va ser pobra en quantitat, miserable en qualitat i explícitament classista. I això, en termes generals, tant es pot aplicar a la realitat de l'escola rural com a la de la urbana.

És clar que tots aquests qualificatius difícilment els podem mantenir intactes al llarg del període 1936-1939/1975 perquè, com molt fàcilment es pot suposar, els canvis econòmics i en menor mesura polítics que es produïren a partir de la dècada dels cinquanta van tenir incidències en l'articulació dels valors, en les pràctiques que es desenvoluparen dins de la institució escolar i en la mateixa política educativa.

Un fet que també influirà notablement en la política educativa d'aquest període fou el moviment migratori intern. Un fenomen que, contràriament al que s'ha fet fins avui, cal analitzar, com a mínim, a dos nivells: *1r nivell*) moviment migra-

tori de curt recorregut, exemplificat per l'emigració dels camperols de la comarca als principals nuclis de població d'aquesta; 2n nivell) moviment migratori de mitjà recorregut objectivat en el desplaçament de gent del camp del sud i del centre d'Espanya cap a les grans ciutats de l'Estat que experimentaven un dinamisme econòmic més gran (Madrid, València, Barcelona, Bilbao, etc.).

La política educativa durant la Guerra Civil

La República, i molt particularment la Generalitat de Catalunya en els anys de guerra, es va esforçar per estendre la cultura i l'educació mitjançant, entre d'altres, la construcció d'escoles inspirades en els principis racionalistes i higienistes. Un esforç que no sempre va arribar a bon port arran de l'escassetat de recursos i sobretot de la guerra.

Tot i això el CENU va tenir la valentia de publicar un pla educatiu, el *Projecte d'Ensenyament de l'Escola Nova Unificada*,² que, a banda de ser avançat per la unitat i continuïtat que donava a tot l'ensenyament, era especialment sensible envers l'escola rural.

El capítol titulat precisament «El problema de l'escola rural»³ demanava fonamentalment dues coses: que l'escola rural deixés de ser una còpia empobrida de l'escola urbana i, d'altra banda, que tingués fisonomia pròpia i que fos substantiva.

El CENU, en comarques gironines, sabem que va fer previsions educatives tot projectant centres escolars (majoritàriament dibuixats per l'arquitecte Ricard Giral) partint de les necessitats educatives del territori. En temps de guerra i de revolució, doncs, encara hi havia força per perfilar el que en el llenguatge actual podríem anomenar un mapa escolar compensador de les desigualtats socials.

Durant aquest període, a Catalunya es van crear 276 escoles amb més de 55.000 places. A la comarca del Gironès se'n van crear 7 amb una capacitat per a 2.270 places. Aquestes escoles eren fonamentalment urbanes —Banyoles (400 alumnes), Cornellà de Terri (50), Girona (3 escoles per a 500, 600 i 270 alumnes respectivament), Salt (250 alumnes), i Sarrià de Ter (200 alumnes)—,⁴ si bé també sabem que se'n construïren o se'n repararen de rurals.

2. Projecte publicat el 18 de setembre de 1936.

3. Aquest capítol és molt probable que fos escrit per Herminio Almendros, inspector d'ensenyament de Lleida i Barcelona qui, anteriorment, havia escrit un text pràcticament idèntic al del Pla esmentat.

4. N. CASASSA, *Aproximació a la història de l'ensenyament a Sarrià de Ter*, Ajuntament de Sarrià de Ter, 1989, p. 67. Referenciat a partir del treball d'E. FONTQUERNI i M. RIBALTA, *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*, Barcelona, Barcanova, 1982, p. 67.

La preocupació que van tenir la República i la Generalitat per l'escola en temps de guerra fou molt diferent de la que tenien els franquistes en els territoris que progressivament anaven controlant. Un repàs de la legislació aprovada pel bàndol facciós entre els anys 1936-1939 evidencia una total despreocupació per la construcció de nous edificis escolars i, en canvi, un interès manifest cap a qüestions organitzatives, curriculars i directament vinculades al control ideològic dels mestres: el 19 d'agost de 1936 es va publicar la primera disposició ordenant l'obertura dels centres de primària en el bàndol franquista; el 4 de setembre d'aquest mateix any s'aprovava una disposició on es deia quins llibres de text es podien utilitzar; vint dies més tard se'n publicà una altra on s'afirmava que l'escola deixava de ser laica; per aquestes mateixes dates es prohibia que l'escola fos mixta als instituts de segon ensenyament; el 7 de novembre es prohibien les escoles d'adults, etc.

Aquesta política educativa restrictiva, prohibitiva i controladora ja dona prou pistes de la sort que devia córrer l'escola rural: durant aquest temps l'escola rural de Catalunya, com també la de la resta de l'Estat, fou confiada a la sort de cada poble. Pràcticament només hi va haver escola en aquells llocs on aquesta existia amb anterioritat a l'inici de la guerra i on l'exercici del magisteri es feia mitjançant persones que, a priori, s'avenien a les disposicions del nou règim, que de mica en mica anava agafant més i més territori.

La postguerra

El 13 de febrer de 1939, poc després de l'acabament de la guerra, es va aprovar la Llei de responsabilitats polítiques amb la consegüent depuració dels mestres. En el cas de les comarques de Girona, aquesta llei en va castigar més del 20 % i va deixar, òbviament, un bon nombre d'escoles sense docents (Marquès i González-Agàpito, 1996). En l'àmbit educatiu, doncs, la feina grossa d'aquests primers temps es va concentrar en una qüestió ben poc constructiva: en la «purga» d'aquells mestres que legítimament havien servit el Govern republicà.

L'adversitat, la intransigència i l'odi del nou Govern franquista envers el projecte educatiu republicà el va portar a emprendre accions, les conseqüències de les quals van tenir un cost educatiu elevat tant per a les escoles urbanes com per a les rurals: va procedir a la clausura d'algunes escoles públiques amb una forta empremta política i, en determinats llocs, fins i tot va decidir abandonar les construccions escolars que havien quedat a mig fer a l'acabament de la República.

Sarrià de Ter il·lustra molt bé el cas del tancament d'una escola significada políticament: acabada la guerra, l'escola graduada que havia estat construïda pel CENU va ser clausurada i els alumnes es van escolaritzar a les escoles unitàries nacio-

nals malgrat que aquestes fossin estructuralment i arquitectònicament deficitàries i, amb l'arribada d'aquests alumnes, absolutament massificades.⁵

Com a exemple d'escola republicana inacabada i ignorada pel franquisme tenim, també a comarques de Girona, l'escola rural de Riudaura. Aquesta escola, així que va acabar la Guerra Civil, només tenia la carcassa i la coberta. Doncs bé, l'Administració franquista va preferir mantenir la vella escola situada al centre del poble i aleshores relativament rònega que no pas acabar aquest centre malgrat que era poca la inversió que s'hi havia de fer.⁶

Durant aquests anys l'interès i l'atenció franquista per l'escola rural foren pràcticament nuls, a excepció de la producció d'un discurs absolutament retòric que enaltia la vida camperola perquè considerava que guardava els valors polítics, socials i religiosos més purs i més profunds de la societat espanyola.

Diem que es tractava d'un discurs retòric i buit perquè sí, d'una banda, es feien elogis del món rural, de l'altra, la legislació educativa que marcava el perfil teòric de les escoles d'aquest medi era, quan la comparem amb la referida a l'escola urbana, altament discriminatòria. Durant aquest període desaparegueren les ajudes econòmiques destinades a la construcció d'escoles en els pobles més petits; s'acceptava implícitament que els pobles petits no tinguessin escola; es permetia que la tasca educativa fos desenvolupada per persones sense formació o amb formació molt escassa; per formar part del cos de mestres rurals no es requeria un concurs; el sou del mestre rural era inferior al del mestre urbà, etc.

En conseqüència, la política educativa franquista durant la dècada dels quaranta va consolidar una escola rural manifestament decimonònica, arcaica i en molts aspectes inferior a la urbana.

L'oblit i l'abandonament que durant aquests anys va patir l'escola rural també va venir donat pels pocs esforços que va fer el Govern franquista per desplegar un mapa escolar adient a les necessitats del país. Malgrat el que disposava la Llei d'instrucció primària de 1945 i altra normativa posterior a aquesta referida a construccions escolars, sabem del cert que es van construir molt poques escoles. A més, la majoria de les que existien en el món rural patien dèficits greus en l'estructura de l'edifici, en els accessos, en el condicionament higiènic i sanitari, etc. Durant la dècada dels quaranta no van faltar informes d'inspectors nomenats pel règim que advertien reiteradament dels perills que corrien aquestes escoles, així com els alumnes que s'hi albergaven.

5. «Fins l'any 1953, data en què va inaugurar-se l'escola privada *Agrupación Escolar Paulino Torras Domènech*, van ser les úniques escoles de Sarrià [...] els problemes amb les escoles nacionals no van parar [...] fins l'any 1977 quan, per fi, s'inaugurà l'Escola Montserrat» (Casassa, 1989, p. 74).

6. Aquesta estructura, finalment, fou enderrocada perquè amenaçava ruïna.

La dècada dels cinquanta

A partir de 1951, amb l'arribada de Joaquín Ruiz Giménez (1951-1956) i després de Rubio García-Mina (1956-1962), el Ministeri d'Educació i Ciència va iniciar una nova política educativa basada en l'anàlisi i detecció de necessitats, en la projecció de mapes escolars relativament ambiciosos i, per acabar, en la concreció de nous models escolars dotats dels equipaments bàsics per fer front a un procés creixent de concentració escolar que culminarà en la dècada dels setanta.

Tal com veurem tot seguit, però, bona part d'allò que va prescriure el Ministeri es va veure parcialment frustrat per la insuficient dotació econòmica, per la manca de decisió dels responsables polítics i, a vegades també, pel canvi d'orientació sobtada produïda a darrera hora.

En qualsevol cas, durant tot aquest període l'escola rural de Catalunya, com també la de la resta de l'Estat espanyol, continuarà essent la gran oblidada i la gran marginada per algunes de les raons que ja hem explicat —incapacitat per desplegar un pla de construccions escolars que fes possible l'arribada de l'escola al medi rural—, però també pel manteniment d'una legislació que la relegava en una posició clarament secundària. A més, cal tenir present que durant aquesta època es va començar a legislar sobre noves dependències escolars —fonamentalment menjadors escolars—, que foren utilitzades més endavant com a excusa perfecta per crear macrocentres, amb el consegüent tancament de les petites escoles rurals d'arreu del país. Vegem tot seguit alguns dels detalls ordenats segons els grans aspectes que acabem d'exposar.

Les construccions escolars: una història avortada

El 22 de desembre de l'any 1953 es va aprovar la Llei de construccions escolars amb l'objectiu d'establir un pla per bastir escoles a tot Espanya. Fou, de fet, la primera gran llei franquista destinada a aquesta qüestió. El 1955 ens trobem amb l'aprovació d'un nou pla quinquennal de construccions escolars, concretat —almenys pel que fa als aspectes tècnics i arquitectònics— en l'ordre de 20 de gener de 1956. Aquesta ordre deia explícitament que les escoles s'havien de construir ajustant-se a criteris pedagògics, socials, sanitaris i estètics, i ordenava que es fessin edificacions pensant en la possibilitat de desenvolupar-hi actes religiosos, trobades amb les famílies, etc. També aconsellava, sorprenentment, que l'escola fos «actual, es decir, de ambiente y traza moderna, pero no exótica, amoldada a los últimos avances de la pedagogía y la nueva técnica de la construcción. Todo ello sin olvidar lo que en sí suponen las fórmulas ya experimentadas como buenas en la región».

El pla quinquennal preveia construir un nombre tan elevat de centres que va aconsellar la utilització dels projectes tipus, és a dir, models escolars estandarditzats pensats per a diferents zones de l'Estat (set en total) que compartien determinades característiques climàtiques i ambientals. L'any 1956 sortiren les bases per redactar projectes destinats a les escoles unitàries i un any després apareixien les bases referides a les escoles graduades.

Com havia passat en el període anterior, però, bona part de les aspiracions del legislador no es compliren: es construïren moltes menys escoles de les previstes i les dependències escolars, fins i tot de les escoles graduades, van seguir essent les mínimes i les indispensables per fer-hi classes: aules (no sempre ben encarades), passadissos estrets, despatx per al director i poca cosa més. La manca de decisió política juntament amb el llast d'una pedagogia arcaica que regia bona part de l'educació del país frenava el procés de creació de noves escoles i, per descomptat, la «modernització» de les construccions escolars.

A les comarques gironines els plans de construcció escolar no es feren notar massa. Segons les dades del Ministeri d'Educació, entre 1950 i 1960 es construïren vint-i-tres escoles unitàries (algunes de les quals en nuclis urbans) i trenta-vuit seccions d'escoles graduades.⁷ Totes amb molt poc interès arquitectònic. Es generalitzarà un estil fred, pobre i molt poc acollidor sotmès a l'única funció d'albergar nens i nenes en aules per ser adoctrinats.

Amb relació a l'escola rural continuem trobant diversos testimonis que certifiquen el pèssim estat en què moltes es troben, fins i tot quan són de nova construcció. L'any 1956, per exemple, Campdorà «estrenava» una escola unitària mixta a la planta baixa de la casa que es trobava al costat de la Font Picant del Congost. Cinc anys després, la inspecció s'hi referia en aquests termes: «la escuela de Campdorà está situada en un extremo del mencionado pueblo; en una zona de máximo peligro ya que está instalada, puede decirse al lado del ferrocarril y de la carretera (una de las de más tráfico de la provincia) y del río Ter. Por humedad constante de su emplazamiento; por su orientación al norte; por su pequeño local; por ser la luz insuficiente, etc. se recomienda su traslado urgente» (Camps Sagué, 1999, p. 65).

Legislació adversa a l'escola rural

Mitjançant l'ordre de 14 de novembre de 1955, per exemple, es permetia que les escoles «volantes» —un tipus d'escola pensada específicament per al món ru-

7. J. FEU GELIS, *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica: Evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1998)*, Girona, Universitat de Girona (UdG), 1999, p. 233, tesi doctoral.

ral— fossin ocupades per persones poc professionalitzades. L'article núm. 1 d'aquesta ordre establia que «las plazas vacantes podrán ser ocupadas por maestros de enseñanza primaria, hijos y huérfanos de Maestros Nacionales, de inspectores de Enseñanza Primaria y de Profesores de Escuelas de Magisterio», sense necessitat que tinguessin el títol.

Bé és veritat que durant aquest període també trobem normes que denoten, almenys teòricament, una certa comprensió envers l'escola que aquí ens ocupa: la circular de 29 de desembre de 1954 reconeixia als mestres rurals la possibilitat de demanar excedència voluntària i el Decret de 22 de febrer de 1957, pel qual es creava la Junta Central de Construccions Escolars, havia d'afavorir l'arribada de l'escola al medi rural. Amb tot, però, si observem el que va passar a la realitat, les «atencions» que acabem de mostrar van acabar en la pura anècdota.

De la dècada dels seixanta fins al final del franquisme

El revés més gran que va viure l'escola rural del país fou degut a la política educativa desenvolupada a partir de la dècada dels seixanta. Es tracta d'una política educativa que va anar estretament lligada a la nova política econòmica i en part també a la política internacional projectada per l'Estat espanyol amb l'objectiu de fer-se un lloc dins d'un escenari més ampli que li permetés, entre altres qüestions, una certa projecció exterior.

Al final de la dècada dels cinquanta i el principi dels anys seixanta l'Estat espanyol va viure canvis importants malgrat el manteniment d'un règim dictatorial que prohibia qualsevol forma de llibertat i expressió de democràcia. El 1957 els tecnòcrates de l'Opus Dei començaren a ocupar càrrecs ministerials en àrees importants que els permeteren projectar reformes econòmiques i productives considerables objectivades, en part, en els Plans d'estabilització nacional, els Plans de «desarrollo» (el primer iniciat el 1964), els «Polos industriales», etc. Tot plegat pretenia fer créixer el sector industrial i entrar de manera ràpida dins de les estructures del capitalisme avançat que des de feia temps es donava en bona part dels països europeus.

Durant aquesta dècada, Espanya va entrar a formar part d'organismes internacionals com ara l'OCDE, el FIM o el Banc Mundial que, a banda de donar-li una major legitimitat —del tot immerescuda—, li donaran també consells que influïren notablement tant en la política econòmica com en la política educativa.⁸

8. El 1962 apareix el primer treball sobre planificació educativa assessorat per la UNESCO i l'OCDE.

El desenvolupament econòmic dels anys seixanta, conegut popularment amb el nom d'«el milagro español», va tenir àmplies repercussions en tot el món rural i de manera especial en la ruralia del sud d'Espanya. El creixement ràpid i desmesurat de l'economia urbana que es donava en moltes ciutats de l'Estat necessitava un contingent important de mà d'obra, una part de la qual va venir del món rural. Durant aquests anys, doncs, es va produir un transvasament important de població del camp a la ciutat que deixà buits nombrosos pobles.

El desenvolupament econòmic dels anys seixanta, el creixement demogràfic de les grans ciutats, el moviment migratori intern, la tímida sortida de l'autarquia i la progressiva modernització del país exigien posar al dia el sistema educatiu (sobretot l'ensenyament primari i secundari) per evitar fer més gran l'escletxa entre el sistema educatiu i l'economicoproductiu.

Fou amb aquesta finalitat que al llarg dels seixanta es promulgà diversa normativa que tingué clares conseqüències per al mapa escolar del país, i perjudicà notablement l'escola rural: s'insisteix en la necessitat de difondre els menjadors escolars, es legisla explícitament sobre el transport escolar, apareixen resolucions destinades a donar ajudes perquè els escolars puguin fer ús d'aquests serveis, s'insta de manera reiterada a promoure la graduació escolar a tots els centres del país i es parla repetidament sobre la necessitat de concentrar l'ensenyament en escoles graduades creades *ex profeso*. Sense dir-ho, doncs, se sentenciava l'escola rural a desaparèixer.

Com a conseqüència d'aquesta nova política, més la problemàtica derivada del transvasament demogràfic entre els anys 1960 i 1975, apareixeran quatre grans models d'escoles, totes implantades en proporcions desiguals a comarques gironines: 1) les «micro-escuelas», 2) les escoles pròpiament graduades, 3) les escoles comarcals o de concentració, i 4) les escoles llar. Tots aquests models faran de «pinça» a l'escola rural.

Les «micro-escuelas» són escoles que s'emplacen, generalment, en grans ciutats o al redós d'aquestes per atendre la urgència d'un increment inesperat de població en edat escolar. Es tractava d'escoles prefabricades de dimensions reduïdes i estandarditzades que acollien quaranta-dos alumnes i que tenien un cost molt reduït, al voltant de les setanta mil de les antigues pessetes. Es té coneixement que se'n construïren a Avilés (Oviedo), Còrdova, i a les barriades perifèriques d'Albacete i Puertollano (Ciudad Real). A les comarques de Girona, n'hi hagué a Germans Sàbat-Taialà per atendre l'escolarització majoritàriament d'immigrants del sud d'Espanya, que abans d'instal·lar-se en les casetes d'aquest barri⁹ visqueren de manera indigna en barraques vora el riu Ter. El 1960, Germans Sàbat-Taialà tenia qua-

9. Ens referim a les 227 cases adjudicades pel Patronat Provincial de l'Habitatge.

tre «micro-escuelas» (quatre aules i un únic sanitari; això era tota l'escola). El petit complex s'anomenà Agrupación escolar mixta Hermanos Sàbat i depenia del Patronato Escolar de Suburbios de Girona. Aquestes aules foren ampliades després a sis unitats.

La segona tipologia, les escoles dites pròpiament graduades, no es diferenciava pas massa dels centres graduats perfilats en el període anterior. Amb tot, cal tenir present que hi ha un factor que a partir del 1964 sí hi incidirà de manera decisiva: l'ampliació de l'edat d'escolarització obligatòria fins als catorze anys promulgada en la Llei de 8 de juliol de l'any esmentat. A partir d'aquest moment, doncs, les escoles graduades completes passaran de tenir sis unitats a vuit, una per a cadascun dels vuit nivells establerts a l'ensenyament primari (i que es mantindrà fins al 1990 amb la promulgació de la LOGSE).

Les escoles comarcals o de concentració, esmentades per primera vegada en la resolució de 9 de novembre de 1963, seran centres graduats com els anteriors amb la particularitat que, en teoria, anaven destinats a una massa de població més àmplia: als alumnes de la localitat on es trobava l'escola, més els nens i nenes en edat escolar dels municipis del voltant, majoritàriament rurals, que s'havien quedat sense escola perquè aquestes s'havien tancat sense donar-los, generalment, massa explicacions. És en aquest sentit, doncs, que les escoles comarcals de les contrades de Girona —i de la resta de l'Estat— anaren en detriment de l'escola rural i en plena sintonia amb el procés de concentració escolar iniciat al principi dels seixanta. Com que era previst que alberguessin un gran nombre d'alumnes —i així va ser—, generalment tenien dues línies, i serveis de transport escolar i de menjador.

Tant les escoles graduades com les comarcals, a mesura que ens acostem al 1970, moment en què es promulga la Llei General d'Educació, adoptaran una morfologia més complexa que afectarà de ple l'arquitectura escolar i més concretament la distribució dels espais. Les prerrogatives pedagògiques i el nou enfocament didàctic que es despenia de la Llei Villar Palasí feia necessari construir aules amb parets corredisses per unir grups en les activitats que ho requerien i demanava aules específiques per a laboratoris, per realitzar treball en equip, per fomentar l'estudi individual, etc.

Les escoles graduades i comarcals que es construïren immediatament després de la promulgació de la Llei General d'Educació de 1970 (LGE) no sempre tingueren tots els espais que teòricament havia prescrit el legislador, però és que les que es construïren a partir de 1973 pràcticament totes quedaven despulades de les sales destinades a activitats específiques així com dels envans corredors que permetien ajuntar diferents nivells. Aquesta marxa enrere s'explicava, en part, per la retirada dels fons econòmics compromesos pel Banc Mundial i per la ur-

gència extrema de construir escoles a tot el país, sobretot a les grans ciutats i a la seva rodalia.

Una vegada més, doncs, el projecte de construccions escolars no es complia i s'optava per una política de rebaixes amb conseqüències importants pel que fa a la qualitat dels edificis. L'ordre de 17 de setembre de 1973 redactava el certificat de defunció de l'arquitectura escolar promoguda per la LGE: «[...] se suprime la división que diferenciaba la actividad coloquial de la zona de trabajo personalizado, atendiendo las necesarias interrelaciones entre cursos y áreas». Amb això, més les reformes arquitectòniques que van venir posteriorment, s'abaratiren notablement les despeses de construcció, de manera que amb els diners necessaris per fer dues escoles, ara se'n construïen tres, això sí, pagant un preu educatiu elevat: rebaixant els metres quadrats per classe i per alumne i encabint en la sala «de usos múltiples» el menjador, la sala d'actes, el taller d'expressió artística, el gimnàs i totes aquelles coses que passaven pel cap del funcionari.

Les primeres escoles graduades construïdes a comarques de Girona seguint, en la mesura del possible, les prescripcions de la LGE foren Germans Sàbat-Taialà (Girona), la Farga de Salt, el Dalí de Figueres i el Pompeu Fabra d'Anglès. Aquestes escoles es bastiren entre els anys 1971 i 1973 i tingueren, en els orígens, una estructura similar: setze aules (dues per a cada curs d'EGB), i foren de les afortunades en el sentit que encara van ser a temps de tenir biblioteca relativament espaiosa, gimnàs propi, laboratori, menjador, sala d'audiovisuals, etc. Totes les aules d'un mateix cicle tenien la particularitat de disposar de portes corredisses per crear espais com els que hem explicat amb anterioritat. Amb tot, però, aquesta novetat, a l'escola Germans Sàbat-Taialà,¹⁰ que fou la primera d'aquestes característiques a les comarques de Girona, no va reeixir: «[...] i aviat les portes corredisses foren substituïdes per envans. Malgrat tot quedarà a la història de les construccions escolars com un intent seriós per subordinar la distribució de l'edifici a les necessitats d'una teoria pedagògica» (Calsina, 1998, p. 51).

Tot i això, el model d'escola que més va fer perillar l'escola rural fou, indubtablement, l'escola llar. Si bé aquest model fou implantat a l'Estat espanyol a partir de la dècada dels seixanta, la Llei d'educació primària de 1945¹¹ ja s'hi referia. En els articles compresos entre els números 19 i 30 d'aquesta llei, destinats a descriure les diferents tipologies d'escoles, es feia esment de les escoles unitàries (d'una sola aula), de les escoles graduades (de dues aules o més) i de les escoles llar.

10. Aquesta escola fou projectada per l'arquitecte J. Claret.

11. Aquesta no és pas la primera vegada que es parla de l'escola llar. Durant la Segona República es troben comptades al·lusions d'aquest tipus d'escola sense que s'arribi a concretar gaire res, fins al punt que no apareix en cap norma que hàgim pogut trobar fins avui.

L'article núm. 30 deia el següent: «[...] siempre que las circunstancias de población diseminada y dificultad de transporte, o los casos de infancia huérfana, desvalida o necesitada de protección especial, lo exijan, las Corporaciones públicas, los particulares o el propio Estado deberán o podrán en su caso, crear las instituciones escolares que, en régimen de internado, similar en todo lo posible al hogar, protejan y eduquen a sus beneficiados según las normas docentes de esta Ley, inculcándoles el espíritu nacional de comunidad cristiana y española».

Tanmateix, d'aquest tipus d'escola, no se'n va tornar a parlar fins al cap de vint anys. La Llei de 21 de desembre de 1965 (que modificava la Llei de 17 de juliol de 1945) determinà la creació d'escoles llar entenent aquestes com a «escuelas construidas por el Estado o las corporaciones públicas y destinadas a la población escolar diseminada que tenga dificultades para disponer de transporte. Dichos alumnos estarán en régimen de internado similar en todo lo posible al hogar». També es prescriu que tant el director com la resta de personal «estarán especialmente preparados y en posesión de los títulos docentes o certificados que reglamentariamente determinen».

Es tractava d'un model escolar relativament complex en la mesura que consistia, si més no teòricament, d'aulari per a nens i per a nenes, dormitoris comuns per a nens i un altre per a nenes, sala d'esbarjo i d'estudi destinats als alumnes de l'internat, menjador (reconvertible en sala d'actes i fins i tot en capella quan feia falta), biblioteca, sala d'infermeria i primeres cures, i casa habitació per als mestres, fonamentalment per als que tenien cura de l'internat. Els espais que realment van tenir les escoles llar escampades arreu de la geografia espanyola van dependre molt del moment en què foren construïdes.

Entre 1965 i 1980 a tot Espanya es van crear dues-centes vuitanta-vuit escoles llar. A les comarques de Girona, la primera i única escola llar que es va construir fou l'Escola Llar d'Olot, més endavant anomenada escola llar Lluís Maria Mestres —que fou l'inspector que la va promocionar. El 1971 s'inaugurava amb tota pompa tot i que, com ja era costum a l'època, encara no estava del tot acabada. En aquest centre, s'hi van escolaritzar nens i nenes de la rodalia i sobretot de zones rurals de la mateixa comarca (Garrotxa), del Ripollès, i fins i tot de l'Alt i el Baix Empordà que, inicialment, tornaven a casa seva un cop cada dos mesos o més.

El llarg recorregut que havien de fer alguns nens per anar de l'escola a casa seva, l'enyorança que suposava per a molts infants —especialment els més petits— estar fora de casa per un temps considerable, el desarrelament que patien al centre i l'artificialitat de tot plegat va fer que aquest model fos criticat i qüestionat no només pels pares sinó fins i tot pels mestres (alguns dels quals treballaven a la mateixa escola llar). L'Administració va intentar combatre aquesta crítica mitjançant arguments psicopedagògics molt poc plausibles envoltats d'un discurs

educatiu pretesament modern i científic, basat en criteris d'eficàcia i d'eficiència, que enaltien la graduació i l'especialització educativa.

Al cap d'uns quants anys, no gaires, es va demostrar que era un model organitzatiu absolutament inservible per, entre altres qüestions, l'elevat nivell de fracàs escolar que patia l'alumnat, sobretot el que provenia de la ruralia. El model d'escola llar, doncs, abonat per la política educativa franquista dels anys seixanta i promogut per diversos organismes internacionals, es va veure que no portava gaire enlloc.

Amb tot, la reorientació de les escoles llar, així com del conjunt de la política educativa adversa a l'escola rural, almenys a Catalunya, va haver d'esperar l'arribada de la Generalitat de Catalunya, que, amb una sensibilitat diferent pel tema que aquí ens ocupa, no només va frenar aquests internats sinó que, a més, va aturar el procés de concentració escolar i la clausura d'escoles rurals portat a terme a partir de la dècada dels seixanta.

Aquesta nova manera de fer, sobretot visible en els primes anys d'autogovern, va ser possible gràcies a una determinada opció política de l'Administració, però també a l'acció contundent, enèrgica i decidida de molts mestres rurals que, aixoplugats sota les ombrelles dels diversos moviments de renovació pedagògica i sobretot del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya (creat a partir del final de la dècada dels setanta), van pressionar per dignificar el que dins de terminats cercles dels mestres rurals més militants es coneix amb el nom de l'escola de les tres «p»: de poble, petita i popular.

Bibliografia

- BADIA MAS, R. *La construcció del CEIP Sant Iscle de Vidreres: una breu aproximació als seus inicis*. Vidreres: Comissió Organitzadora del 40è Aniversari del CEIP Sant Iscle de Vidreres, 2000.
- BAQUÉ, A. *75è aniversari de l'escola Torres i Jonama*. Mont-ras: Ajuntament de Mont-ras, 2000. (Històries de Mont-ras)
- CAISINA, A. «Per què de la construcció del Col·legi de Taialà». A: COL·LECTIU DE MESTRES DE TAILÀ. *Taialà 25 anys: El saber ens farà lliures...* Taialà: CEIP Taialà, 1998, p. 49-51.
- CAMPS SAGUÉ, L. *Educació i ensenyament a Celrà*. Celrà: Ajuntament de Celrà: Taller d'Història de Celrà, 1999.
- CASASSA, N. *Aproximació a la història de l'ensenyament a Sarrià de Ter*. Sarrià de Ter: Ajuntament de Sarrià de Ter: Escola d'Adults de Sarrià de Ter, 1989.
- COL·LECTIU DE MESTRES D'AULET. *L'aulet, una reflexió educativa*. Celrà: Ajuntament de Celrà, 2004.
- COL·LECTIU DE MESTRES DE TAILÀ. *Taialà 25 anys: El saber ens farà lliures...* Taialà: CEIP Taialà, 1998.
- COSTA, LL. *L'escola de Sils en temps de Franco 1939-75*. Sils: Ajuntament de Sils, 2003.

- FEU GELIS, J. «La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza». *Temps d'Educació*, núm. 20 (segon semestre 1998), p. 287-314.
- *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica: Evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1998)*. Girona: Universitat de Girona, 1999. [Tesi doctoral]
- «Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 4 (1999-2000), p. 110-133.
- FONTQUERNI, E.; RIBAITA, M. *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*. Barcelona: Barcanova, 1982, p. 67.
- LÁZARO FLORES, E. «Historia de las construcciones escolares en España». *Revista de Educación*, núm. 240 (setembre-octubre 1975), p. 114-126.
- MARQUÈS SUREDA, S.; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943): Segons dades del Ministeri d'Educació Nacional*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La reforma educativa en marcha: Aplicación de la Ley de educación de 1971*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC, 1972.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA; DELEGACIÓN PROVINCIAL DE GERONA. *Planificación de las necesidades educativas de la provincia (III Plan de Desarrollo)*. Girona: Delegación Provincial del MEC de Gerona, 1971.
- MOLERA, P.; MOLEA, I. *Un tomb pel Begudà d'antany*. Sant Joan les Fonts: Ajuntament de Sant Joan les Fonts, 2004.
- NAVARRO SANDALINAS, R. *La enseñanza primaria durante el franquismo*. Barcelona: PPU, 1990.
- PUELLES BENÍTEZ, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1990.
- PUJADAS, J. *L'ensenyament en la societat arbúciense (1592-1975)*. Arbúcies: Ajuntament d'Arbúcies, 1996.
- SAIVATELLA, P.; TROBAJAO, N. *A l'escola falta gent!: Les escoles de les Escaules i Boadella d'Empordà*. Boadella d'Empordà: Ajuntament de Boadella d'Empordà, 1998.
- VIÑAO, A. *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo xx*. Madrid: Marcial Pons, 2004.

L'escola rural a Catalunya al darrer quart del segle xx. De l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç¹

Joan Soler i Mata

Universitat de Vic

RESUM

L'article analitza l'evolució de l'escola rural a Catalunya durant el darrer terç del segle xx i fixa l'atenció en tres eixos. En primer lloc, es valora l'impacte de les polítiques educatives d'ençà de l'aplicació de la Llei Villar Palasí de l'any 1970, passant pels canvis de la transició política i els traspassos de les competències d'ensenyament a la Generalitat de Catalunya. El segon eix d'estudi són els elements que configuren les reflexions pedagògiques damunt les quals es construeix la pràctica educativa a l'escola rural. Finalment, l'article destaca la trajectòria del moviment de mestres d'escola rural i la tasca del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya en la renovació pedagògica de l'escola rural. Aquesta evolució històrica es construeix en tres etapes marcades per tres esdeveniments clau de la política educativa: la Llei Villar de 1970, els traspassos de competències a la Generalitat a partir de 1980 i l'aprovació de la LOGSE l'any 1990.

PARAULES CLAU: política educativa, escola rural, renovació pedagògica, història de l'educació.

ABSTRACT

The article analyses the evolution of the rural school in Catalonia over the last three decades of the 20th Century, and focuses on three areas. First of all, the impact of educational policies following the application of the Villar Palasí Law of 1970, through the changes

1. Article redactat a partir de la ponència presentada al Seminari d'Història de l'Educació «L'escola rural, balanç d'un segle», celebrat a Vic el dia 3 de desembre de 2004 i organitzat per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

spawned by the political transition and the transfers of powers in teaching to the Autonomous Government of Catalonia. The second focal point of study addresses the elements that configure the pedagogical reflections on which educational practice is built in the rural school. Finally, the article highlights the trajectory of the movements of rural school teachers and the work of the Secretariat of Rural School of Catalonia in the pedagogical renovation of the rural school. This historic evolution is based on three stages marked by three key events in educational policy: The Villar Law of 1970, the transfers of powers to the Autonomous Government of Catalonia after 1980, and the approval of the LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu) in 1990.

KEY WORDS: educational policy, rural school, pedagogical renovation, history of education.

La història de l'escola rural és la història d'un abandonament o, com l'anomena Miguel Ángel Ortega, la història de la ventafocs o la parenta pobre del sistema educatiu espanyol.² Molt sovint la realitat de l'escola rural ha estat la conseqüència d'una política nefasta: l'absència de qualsevol política amb relació a l'educació del món rural. Però també és la història d'una lluita i d'un moviment per la millora de l'escola i per la seva supervivència.

L'objectiu de l'article és fer una anàlisi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya a partir de tres eixos:

— 1r L'impacte de la política educativa desplegada a partir de la Llei general d'educació (LGE) de 1970 i, posteriorment, dels canvis que s'apliquen durant la transició política del franquisme a la democràcia i els traspassos de competències i serveis educatius a la Generalitat de Catalunya.

— 2n Els elements que configuren el discurs i la reflexió pedagògica que impregna la pràctica educativa en el medi rural.

— 3r La trajectòria del moviment de mestres d'escola rural i del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya en el marc de la lluita per la transformació de l'escola pública.³

El balanç històric del darrer quart del segle xx o més exactament dels darrers trenta anys permet estructurar una evolució en tres moments, que són les tres etapes que analitzarem:⁴

2. Vegeu M. A. ORTEGA, *La parenta pobre: Significante y significados de la escuela rural*, Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

3. L'anàlisi que presentem no hauria estat possible sense tenir accés a una valuosa documentació original i, sovint, no publicada que ens ha facilitat Joan Lluís Tous de Verdú, un mestre pioner i actiu a favor de la causa de l'escola rural de Catalunya.

4. La contextualització d'aquestes etapes es pot completar amb la consulta dels articles següents: J. FEU, «Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural», *Educació i Història*, núm. 4 (1999-2000), p. 110-133; J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ, «La escuela rural en la España del siglo xx», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2000), p. 113-136.

Primera etapa (1970-1979)

Els anys setanta, la Llei general d'educació (la Llei Villar Palasí) de 1970; la política de concentracions escolars; el tancament d'escoles rurals;⁵ la lluita per la millora de l'escola pública;⁶ la transició política i el procés de democratització de l'educació; el nou Estatut d'Autonomia de Catalunya; les primeres eleccions municipals democràtiques de 1979.

Segona etapa (1980-1989)

Els anys vuitanta, els traspassos de competències i de serveis d'ensenyament a la Generalitat; la represa de la renovació pedagògica a l'escola rural; el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya; l'impuls de les Jornades d'Escola Rural; les primeres experiències de zones escolars en el medi rural; el Decret de constitució de les zones escolars rurals (Decret 195/1988 de 27 de juliol).

Tercera etapa (1990-1998)

Els anys noranta, el reconeixement administratiu de les primeres quinze zones escolars rurals (1990); l'impacte de la LOGSE (1990); el Reglament Orgànic de Centres (1996); els acords sindicals de juliol de 1997; les transformacions socials i econòmiques del món rural; els nous reptes i perspectives del canvi de segle.

Primera etapa (1970-1979): de l'impacte de la LGE a les Primeres Jornades d'Escola Rural de Catalunya

La Llei general d'educació de 1970 (la Llei Villar Palasí) accelera el procés de concentració escolar iniciat en la dècada dels seixanta. La insistència en la gra-

5. Vegeu M. SUBIRATS, *L'escola rural a Catalunya*, Barcelona, Edicions 62 i Rosa Sensat, 1983.

6. Durant els darrers anys del franquisme i els primers de la transició democràtica se succeeixen manifestacions i pronunciaments en favor de la millora de l'escola pública després de les mancances en l'aplicació de la Llei Villar Palasí. Cal assenyalar de manera significativa els documents de les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat dels anys 1975 i 1976, «Per una escola pública» i «Per una nova escola pública catalana». La revista *Perspectiva Escolar*, en els números 8 i 9 de juliol-setembre de 1976, es fa ressò i reproduceix les declaracions i els documents més rellevants en defensa de l'escola pública tan instrumentalitzada i, a la vegada, abandonada per la política franquista.

duació escolar i en una determinada visió de la igualtat d'oportunitats produeixen un fort impacte en les escoles petites. Davant la impossibilitat d'organitzar la segona etapa de la nova EGB, els alumnes de les escoles rurals no podien seguir l'escolaritat obligatòria en l'escola del seu poble: tots, doncs, concentrats cap als pobles grans. L'excusa o la raó educativa, com es vulgui anomenar, era la millora de la qualitat. La conseqüència va ser la desaparició d'un nombre notable d'escoles unitàries rurals i l'augment destacat de les xifres del transport escolar. Les dades són prou evidents. Vegem-ne alguns exemples:

1r exemple: la disminució del nombre de centres públics⁷

<i>Nombre d'escoles estatals a Catalunya</i>		
Curs escolar	1971-1972	1978-1979
Total (quatre províncies)	2.092	1.489

En resum, desapareixen el 28,8 % dels centres estatals.

2n exemple: el cas de la comarca d'Osona⁸

Curs 1974-1975:	72 escoles públiques
Curs 1977-1978:	46 escoles públiques

(A Catalunya la disminució és de 189 escoles; sobretot al Bages, Osona i els dos Pallars).

3r exemple: les xifres del transport escolar⁹

<i>Dades sobre el transport escolar a Girona</i>		
Curs	Núm. d'alumnes	Itineraris
1962-1963	448	15
1965-1966	2.543	68
1969-1970	3.085	86
1970-1971	3.414	95
1978-1979	5.511	95

7. Vegeu M. SUBIRATS, *L'escola rural...*, 1983, p. 29.

8. Vegeu A. TORT, *Informe d'Ensenyament del Pla Estratègic Osona XXI*, Vic, 1992, p. 16. I també l'article de J. SOLER, «L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)», *Ausa* (Vic), núm. 150 (2002), Patronat d'Estudis Ausonencs, p. 491-509.

9. Font: Lluís Mestras i Martí, mestre i inspector gironí (1902-1988); en l'article «L'escola rural i el procés de concentració escolar a Girona», *Perspectiva Escolar*, núm. 36 (1979), p. 3-7.

Aquestes i altres xifres recollides en l'estudi de Marina Subirats ja citat o en els articles de les revistes *Perspectiva Escolar* i *Cuadernos de Pedagogía* que analitzen la problemàtica de l'escola rural i les conseqüències de la política de concentracions escolars, demostren que l'impacte de la Llei general d'educació de 1970 fou notable perquè va afectar de ple l'estructura de les escoles petites i la distribució del mapa escolar. En el cas d'Osona, per exemple, el procés de concentració va provocar la desaparició de l'anomenat «minifundisme escolar» que havia caracteritzat la dècada anterior de 1960, en la qual el 85 % de les escoles estatals osonenques eren unitàries, i va fer extensiu el procés a l'escola parroquial, un model d'escola unitària de l'Església, fortament arrelat a la comarca i que, a partir d'aleshores, tendeix a desaparèixer.

Els criteris, de base econòmica, propis del tecnocratismes dels darrers anys del franquisme van infringir un fort cop a una escola rural que, per raons de la pròpia singularitat, ja estava abocada a l'aïllament secular, a la manca de recursos i a la dèbil confiança de mestres i famílies cap a ella. La crisi social i econòmica del món rural¹⁰ va acabar de fer-hi la resta: empènyer el procés de difícil subsistència cap a la possible desaparició d'aquest model escolar no graduat i singular.

La revista *Cuadernos de Pedagogía* es fa ressò d'aquesta situació en un excel·lent i documentat monogràfic de l'any 1976, *La escuela rural en España: crónica de una marginación*, en el qual s'analitza la situació de l'escola rural des de diferents perspectives, però sobretot des del punt de vista socioeconòmic i de política educativa. En aquelles pàgines, Josep M. Bas hi signa un article que comença amb l'afirmació següent: «En la societat espanyola d'avui, l'escola rural apareix com el punt de confluència de dues grans frustracions: la crisi del camp espanyol (víctima propiciatòria del triomfalisme *desarrollista* de la dècada passada) i el col·lapse general del nostre sistema escolar.»¹¹ L'autor analitza les principals xifres relatives a l'escola rural i a les concentracions escolars i planteja l'estudi d'«altres» solucions que les estrictament econòmiques davant el dilema escola unitària-escola graduada plantejat arran de la Llei de 1970: possibilitat de funcionament d'un equip pedagògic complet, treballant en locals separats i amb reunions setmanals, importància per al nen de l'emplaçament de l'escola en el poble, importància de tenir un coneixement directe de la comarca i no només de la població més gran, importància del mestre dels nuclis rurals, necessitat de xarxes poligonals i no només radials

10. Vegeu I. ALDOMÀ, *La crisi de la Catalunya rural: Una geografia dels desequilibris comarcals (1960-1991)*, Lleida, Pagès Editors, 1999.

11. Vegeu J. M. BAS, «Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno», *Cuadernos de Pedagogía*, suplement núm. 2 (maig 1976), p. 15-21.

de carreteres, adequació dels edificis escolars existents i trasllat rotatiu de nens a través dels diferents pobles de la comarca escolar.¹²

La realitat és que quedava un llarg camí per recórrer, tal com s'encarrega de fer notar la mateixa editorial de l'esmentada revista: «Molts problemes queden pendents. La literatura sobre l'escola rural és insuficient a Espanya. El creixement de l'organització dels mestres rurals, malgrat que es desenvolupi ràpidament durant els darrers mesos, xoca amb clares limitacions com a conseqüència de les dificultats geogràfiques, el control estatal i el caciquisme ambiental. L'administració educativa, no només no es decideix a recollir moltes propostes, experiències i plantejaments que són a la boca d'un nombre cada vegada més gran de mestres, sinó que els ignora i, sovint, els amaga.»¹³

De fet, la crisi de l'escola rural era una cara específica de la crisi de l'escola pública de la dècada de 1970: un model d'escola ancorat en les estructures caduques d'un règim autoritari que no responia a les necessitats de canvi i de modernització que una societat més oberta li demanava. Per això quan a la meitat de la dècada, les escoles d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat debaten i fan públics els documents sobre l'escola pública de 1975 i 1976 als quals abans ja hem al·ludit, no fan més que palesar de forma visible un corrent amagat que s'anava estenent: una reafirmació de l'escola pública i una autoestima dels mestres que hi treballen. Aquest canvi d'actitud és a la base de la «nova» renovació pedagògica d'aquesta dècada, que arrelarà amb força a l'ensenyament públic fins a transformar-lo. Sens dubte, tot i que manquin estudis sobre el tema, els canvis també afecten els mestres d'escola rural, alguns dels quals participen activament en el moviment i preparen, des de les aules dels pobles petits, la renovació pedagògica de l'escola rural.

L'any 1979 esdevindrà clau en el procés de reforma i transformació de l'escola rural a Catalunya. Per una banda, aquell any se celebraren les primeres eleccions municipals democràtiques que impulsaren la reforma de les estructures administratives dels municipis i, és clar, dels pobles petits. L'escola ja no serà vista tant com una càrrega per a les migrades arquies municipals sinó com un element d'identitat i com un servei que les famílies reclamen. La política local intentarà donar resposta a aquestes demandes i els nous alcaldes es convertiran, en alguns casos, en bons defensors de la causa de l'escola.

12. Josep M. Bas adopta aquests suggeriments a partir d'un informe titulat *Estudio monográfico sobre planificación territorial de la educación en el área metropolitana de Barcelona*, elaborat per l'ICE de la UAB. Encara que sembli una paradoxa, a causa de l'àmbit territorial «molt poc» rural de l'informe, s'hi feia referència als problemes de les zones de baixa densitat de població en les quals les dimensions dels centres s'haurien d'adaptar al nombre d'alumnes de la població.

13. Vegeu l'editorial «La escuela rural en España: crónica de una marginación», *Cuadernos de Pedagogía*, suplement núm. 2 (maig 1976), p. 3.

El fet més significatiu de l'any 1979 serà, però, l'organització i celebració de les Primeres Jornades d'Escola Rural de Catalunya, els dies 15 i 16 de juny a Barcelona. El projecte fou impulsat i realitzat des de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona per intentar assolir els objectius següents:¹⁴

- a) Reunir l'esforç d'equips de mestres que es preocupen per l'escola rural.
- b) Recollir algunes experiències personals de mestres que pateixen els problemes, com també les experiències realitzades en el camp de la formació dels mestres.
- c) Demanar a les institucions que havien iniciat estudis sobre alguns temes relacionats amb l'escola rural que els posessin a l'abast dels mestres (Departament d'Ensenyament i Cultura de la Generalitat, la Inspecció Tècnica d'EGB i el Departament de Planificació de l'ICE de l'Autònoma).
- d) Encoratjar el treball per poder convocar unes Segones Jornades de l'Escola Rural.

Les Jornades d'Escola Rural i la reflexió que s'hi produeix representen un punt d'inflexió en l'evolució de l'escola rural a les comarques catalanes. La participació conjunta, en un mateix fòrum, de mestres, de representants de la nova administració autonòmica de la Generalitat que preparava els traspassos de competències, i de professorat universitari a través de l'ICE de l'Autònoma i de l'Escola de Mestres de Sant Cugat va crear les condicions òptimes per a un debat necessari, però sobretot per establir les bases d'un treball continuat amb perspectiva de futur.

En aquest marc de preocupació pedagògica envers l'escola rural és interessant destacar una experiència, desenvolupada en els mesos anteriors a les jornades, de formació inicial del mestre a l'escola i el medi rural. Durant el curs 1978-1979, l'Escola de Mestres de Sant Cugat, pionera en la renovació pedagògica a la universitat, va organitzar una estada a Vallbona de les Monges (Urgell), en la qual onze estudiants i sis professors realitzaren una experiència de formació de mestres arrelada al medi rural en tres etapes: el coneixement del medi (desembre de 1978), l'estudi de la realitat escolar (març de 1979) i l'anàlisi de la realitat humana i cultural (juny de 1979).¹⁵

Els objectius d'aquell assaig pedagògic apuntaven molt amunt: «En els actuals moments, les Escoles de Mestres estem transmetent —si és que en transmetem!—

14. Citats textualment de la publicació de les actes de les jornades: *L'escola rural a Catalunya*, Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB, Bellaterra, UAB, 1980, p. 6.

15. Vegeu EQUIP DE PROFESSORS I ALUMNES DE L'ESCOLA DE MESTRES DE LA UAB, *Medi rural i formació de mestres: Experiència-pilot a l'escola rural*, Bellaterra, UAB, 1981. L'experiència també està descrita a l'article de M. VILLANUEVA, «La formación de los maestros y la escuela rural», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 69 (1980), p. 29-32.

un tipus de cultura urbana molt estandarditzada, bé sigui perquè el nostre univers cultural és fonamentalment de cultura urbana, bé perquè la major part dels nostres alumnes provenen de ciutat.» Aquesta breu reflexió reflecteix de forma prou eloqüent l'esperit i el clima de les noves relacions que s'establien entre cultura rural i cultura urbana i, al capdavant, entre renovació pedagògica i escola rural. La mirada renovadora arribava al medi rural des de la universitat, després de dècades d'oblit o de marginació.

Aquesta experiència també va integrar la llista de comunicacions presentades a les Jornades d'Escola Rural del mes de juny d'aquell mateix any. Les Jornades de l'ICE aportaren al debat una nova mirada i els eixos principals sobre els quals transitaria l'escola rural dels anys següents. En primer lloc, la necessitat de definir una política educativa de signe diferent que partís de l'anàlisi i la reflexió sobre les dades i s'apuntalés en una nova visió de la funció social de l'escola en el territori. Aquesta línia de treball marca les aportacions dels participants de l'ICE i de l'administració educativa i s'inspira en els criteris d'una nova forma de veure la igualtat d'oportunitats i la compensació de desigualtats com a justificació per trobar noves fórmules amb vista a una més òptima planificació. Les reflexions que s'hi van fer, sigui a partir d'anàlisis quantitatives, de valoracions qualitatives o de justificacions legals, apuntaven cap a una nova manera d'orientar la política educativa que superés les concentracions escolars i les «comarcalitzacions», en referència a la construcció d'escoles de caràcter comarcal per substituir les escoles unitàries de l'entorn.

L'altre eix de les jornades fou definit per la divulgació d'experiències educatives renovadores que, presentades per diversos mestres o equips de mestres d'escola rural, deixaven ben clares les possibilitats pedagògiques d'un tipus d'escola oblidat des d'aquella cultura urbana que, segons l'esmentat dossier de l'experiència de Sant Cugat, impregnava la renovació pedagògica catalana. Des de diverses comarques s'aportaren experiències que, com a comú denominador, destacaven la importància d'una escola arrelada al medi i a la comunitat, alhora que feien una acurada diagnosi dels problemes de les escoles rurals. La manca de preocupació de l'administració educativa per l'escola rural, el nul arrelament de la majoria de mestres en el territori, la manca de recursos o els problemes derivats de la poca estabilitat dels mestres contrastaven amb l'enorme cabal de possibilitats que algunes experiències aportaven. De tot plegat, se'n derivava la necessitat d'avançar en nous i poc explorats camins de coordinació entre escoles i mestres rurals que, els mesos i anys següents, inspiraran la concepció de la zona escolar rural.

Les Jornades d'Escola Rural de Barcelona que, amb els anys, esdevindran les primeres d'una llarga llista de jornades, havien obert un debat necessari sobre els

diferents temes que envoltaven la problemàtica de l'escola rural, però sobretot havien plantejat l'oportunitat d'un canvi d'orientació en la política educativa i d'aprofundiment en la renovació pedagògica.

L'aportació més important, però, quedaria latent i s'aniria desenvolupant en els anys següents. La forta crisi de l'escola rural de la dècada de 1970 havia tocat fons i les jornades van inspirar nous ànims a diversos grups de mestres de territoris i comarques diferents. La mateixa crisi va esdevenir l'eix vertebrador dels inicis d'un moviment de mestres que, a partir del juny de 1979, tindrà uns referents comuns i començarà a caminar amb la finalitat de buscar i trobar fórmules per resoldre els principals problemes de l'escola rural de Catalunya. Sens dubte, es començava a posar la creu en alguns enunciats de la llista de temes pendents que recordava l'editorial de *Cuadernos de Pedagogía* en el monogràfic citat de 1976. I al final de la dècada, una altra revista, *Perspectiva Escolar*, dedicava un número a l'escola rural amb el mateix esperit que impregnava les Jornades de l'ICE: la indicació dels camins per als canvis que l'escola rural reclamava.¹⁶

És evident que al final de la dècada s'obrien altres horitzons per a l'escola rural catalana que haurien estat difícils de pensar durant els primers anys d'aplicació de la Llei Villar, en ple procés de concentració escolar. No seria, però, del tot encertat reduir aquest canvi d'orientació a un debat de política educativa (concentracions, sí o no) fonamentat en una base econòmica, perquè els elements de reflexió pedagògica també hi són presents. Fent servir una expressió de Marta Mata, es tractava de plantejar-se també el problema pedagògic al costat de les solucions administratives.¹⁷

L'orientació tecnocràtica de la política educativa oficial del darrer franquisme comportava un enfocament pedagògic de perspectiva tecnològica que ignorava la cultura rural o, a tot estirar, la reduïa a un simple i residual objecte d'estudi. La cultura i el currículum escolars eren sobretot urbans i, segons l'opinió d'alguns, «alienants per a les escoles rurals».¹⁸

En aquest context, la reflexió pedagògica dels grups renovadors va intentar superar aquesta contradicció avançant en dues direccions. En primer lloc, aprofundint en la definició de les funcions i el model específic d'escola en l'àmbit rural. En segon lloc, en la recerca d'estratègies didàctiques adequades a una realitat es-

16. Vegeu el monogràfic *Perspectiva Escolar*, núm. 36 (juny 1979): *L'escola rural*, en el qual des de perspectives diferents i amb aportacions de comarques diferents s'analitzen les concentracions escolars, les escoles llar, la necessitat d'adequar les programacions al medi rural, els equips de mestres, la formació inicial del mestre i, en definitiva, es plantegen els elements d'identitat de l'escola rural.

17. Vegeu M. MATA, «L'escola rural», *Perspectiva Escolar*, núm. 36 (juny 1979), p. 54-57.

18. Vegeu M. CIVERA, «Programacions alienants per a les escoles rurals», *Perspectiva Escolar*, núm. 36 (juny 1979), p. 39-42.

colar confegida sobre la base de la diversitat d'edats i nivells dins una mateixa aula, una característica específica de l'escola rural, sobretot en el cas de les escoles unitàries.

El debat sobre la funció i el model d'escola en l'àmbit rural era una altra cara del debat sobre la funció i el model de l'escola pública que tant omplia el debat pedagògic dels anys de la transició política. En el cas que ens ocupa, la possibilitat de construir una escola lligada al medi d'una forma plena i vinculada al poble i al territori era el nucli central d'una reflexió generalitzada, que Marta Mata, en l'article citat de *Perspectiva Escolar*, sistematitza en aquests elements:

- L'adaptació a les realitats i necessitats canviants acceleradament dels nens de poble.

- Una mesura o moltes mesures d'escola.

- La capacitat de buscar i de treballar temes simultàniament a dos o tres nivells d'edat dins d'un programa flexible.

- La relació entre escoles de pobles veïns, entre mestres i nens de pobles veïns.

- La formació inicial i l'exercici professional del mestre.¹⁹

- Les relacions entre el camp i la ciutat, entre l'escola urbana i l'escola rural.

El ressò de la pedagogia activa i dels postulats de l'Escola Nova és ben present en aquests plantejaments. Aquest debat sobre el model d'escola rural no estava al marge, en algun cas, d'una visió encara urbanocèntrica de l'educació i de la societat: el perill de l'aïllament del nen i la nena del món rural. En qualsevol cas, la consciència general coincidia en la necessitat de redefinir la «fesomia pròpia» de l'escola rural catalana de finals del segle xx.

Al costat de l'esforç per definir el model escolar, els grups de mestres més inquiets i renovadors van apostar per la recerca d'estratègies didàctiques específiques o, si es vol, més adients per a l'escola rural. També en aquest àmbit del treball didàctic les ressonàncies de l'activisme pedagògic del primer terç del segle xx són notables i les propostes s'encaminen cap a l'ús de la descoberta i la investigació com a forma de potenciar l'arrelament al medi, i cap a l'aplicació dels principis globalitzadors com a forma d'estructuració del currículum. No queden pas al marge, sinó tot el contrari, les propostes inspirades en les idees i les tècniques de Freinet a l'hora de pensar el treball escolar.²⁰

19. En aquests punts també insisteix molt Joan Lluís Tous, el mestre de Verdú, que recull la pròpia experiència en dues aportacions prou significatives a les jornades de l'ICE i en el monogràfic de *Perspectiva Escolar*.

20. Ens pot servir d'exemple el cas de Manuel Civera, mestre de l'Horta al País Valencià que va a Vilanova de Prades a la Conca de Barberà. En la comunicació que presenta a les jornades de l'any 1979 planteja que canviar l'enciclopèdia Álvarez pels llibres de l'editorial Teide no és suficient, i proposa un pas més, l'orientació del qual ha de ser Freinet.

La síntesi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya durant la dècada de 1970 podria servir per dibuixar un final feliç després d'uns anys prou negres. Superada la intensificació de la política de concentracions escolars derivada de l'aplicació de la LGE, sorgeix un incipient moviment de mestres que s'articula al voltant de les primeres jornades de l'any 1979. No està gens malament que, després del tradicional oblit cap a l'escola rural per la universitat, sigui una activitat vinculada a una institució universitària el pal de paller de la renovació. Encara que, de moment, es tracti d'una renovació més anònima però igualment efectiva, emparada en la necessitat de supervivència d'uns mestres que, en uns anys marcats profundament pels canvis socials i polítics, maldaven per redefinir el model d'escola rural i, en molts casos, per no perdre l'existència de la mateixa escola.

Segona etapa (1980-1990): l'origen i el desenvolupament de la zona escolar rural

La dècada de 1980 serà el marc temporal que emmarcarà canvis significatius de la política educativa amb relació a l'escola rural:

a) A Espanya: el triomf socialista en les eleccions generals de 1982 va suposar un notable gir de la política educativa. En l'àmbit rural fou visible des de l'inici de la nova etapa política l'aturada de les concentracions. L'any 1983, el programa d'educació compensatòria constituïa també un programa d'atenció a l'escola rural que va permetre la creació de serveis de suport a l'escola rural: els «centros rurales de innovación educativa» (CRIE) i els centres de recursos pedagògics (CRP), amb extensions en alguns territoris rurals més dispersos. Encara uns quants anys més tard, el 1986, el Govern socialista va elaborar i aplicar el decret dels CRA, els «colegios rurales agrupados» i va promoure el programa d'escoles viatgeres per fomentar la mobilitat i trencar l'aïllament dels alumnes dels nuclis rurals.

b) A Catalunya, la Generalitat, després de l'aprovació de l'Estatut d'autonomia de 1979, va començar a rebre els traspassos de competències d'ensenyament que van possibilitar una política educativa pròpia amb relació a l'escola rural. Una política educativa en la qual, com en tants aspectes de l'activitat humana, hi va tenir un paper important el coneixement mutu i les connexions personals entre alguns dels nous responsables i el moviment renovador que abans hem descrit.

Si ens centrem en el cas català, objecte del nostre article, hem de fer referència a una de les primeres i més efectives mesures implantades des del Departament d'Ensenyament amb relació a l'escola rural: el Pla de Suport a l'Escola Ru-

ral. La ponència de Ramon Juncosa (cap del Gabinet d'Ordenació Educativa) a les Jornades d'Escola Rural de 1983, analitza i concreta els elements que van orientar aquest pla de suport.²¹

La proposta partia dels objectius educatius que calia assolir (integració del nen en la seva societat, apropament de l'escola a la realitat dels infants, qualitat dels edificis i els equipaments, i estabilitat i preparació del professorat) i plantejava les línies de treball següents:

- Descentralització dels serveis (centres de recursos pedagògics, oficines gestores comarcals, equips d'assessorament psicopedagògic).
- Desconcentració escolar.
- Política de construccions que «tingui en compte les característiques individuals de cada lloc».
- Dotació o renovació d'equipaments.
- Intenció de crear la figura del mestre itinerant per a matèries com l'educació física, la música o els idiomes.

Tot indica que ens trobem davant d'un canvi que obre nous horitzons per a l'escola rural. Un canvi que cal situar i contextualitzar dins el període 1980-1987, en el qual no es poden oblidar alguns fets o activitats significatius que afecten la realitat catalana encara que, en algun cas, es desenvolupin en l'àmbit de l'Estat espanyol:

— Un nombre considerable de publicacions sobre l'escola rural: el llibre de Marina Subirats, *L'escola rural a Catalunya* (1983); el de Jesús Jiménez, *La escuela unitaria* (1982); el de Gregoria Carmena i Jesús G. Regidor, *La escuela en el medio rural* (1984); el de Jaume Albertí i Ramon Bassa, *Les escuelas petites a Mallorca* (1985); els monogràfics de les revistes *Cuadernos de Pedagogía* (1981) i *Guix* (1983).²²

— Unes Jornades d'Història de l'Educació sobre l'educació en el medi rural, organitzades per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i celebrades a Lleida l'any 1984.

— La ponència sobre l'escola rural en el Congrés dels Moviments de Renovació Pedagògica (1983).

— L'activitat d'un Seminari sobre l'Escola Rural dins el Gabinet d'Ordenació Educativa de la Direcció General d'Ensenyament Primari, en el qual participen activament grups de mestres d'escola rural durant el període 1984-1986.

21. Vegeu *Conclusiones de les III Jornades d'Escola Rural a Catalunya*, elaborades pel Grup d'Escola Rural de l'Alt Empordà. Es tracta d'un document multicopiat i, per tant, no publicat, que recull el resum de les ponències i taules rodones de les jornades celebrades els dies 16 i 17 d'abril de 1983 a Sant Pere Pescador.

22. Les referències bibliogràfiques completes d'aquestes publicacions es poden trobar a la bibliografia que completa el monogràfic d'aquesta revista.

— Algunes experiències de dinamització i potenciació de l'escola rural: formació permanent institucional (FOPI),²³ plans de suport a l'escola rural a través dels CRP (creats el 1982).

— Les experiències dels CRIE (el d'Alcorisa a Terol, per exemple) o del Colectivo Campos de Castilla al Valle Amblés (Àvila).²⁴

L'anàlisi d'aquesta presència de l'escola rural en el debat educatiu permet extreure una conclusió de caràcter general: el tema de fons de la reflexió pedagògica és el debat sobre el model organitzatiu que cal adoptar per millorar les condicions de l'escola rural.

La reflexió sobre els models possibles es planteja a partir de determinats principis acceptats de forma compartida:

— L'educació té lloc a l'escola i en altres contextos: el poble, la comarca o l'àmbit geogràfic i territorial (el districte escolar que planteja Marina Subirats; el sector escolar o la zona escolar que es va dibuixant en els documents de treball de les diferents jornades).

— La qualitat de l'educació depèn de la interacció mestre-alumne, però també i cada vegada més de la interacció entre els alumnes, del treball en equip dels mestres, dels recursos i de la integració de nous coneixements.

A partir d'aquí es van dissenyant models organitzatius de l'escola rural dirigits a trobar solucions en contextos amplis: àmbits geogràfics que disposin d'una oferta suficient i que possibilitin la integració de serveis i recursos i la interacció entre els diversos actors.

Les *zones escolars rurals* (ZER) a Catalunya i els *colegios rurales agrupados* (CRA) en altres regions i comunitats autònomes de l'Estat espanyol neixen amb aquesta orientació. Amb l'objectiu de constituir un equip docent comú per aplicar un projecte educatiu compartit adreçat a la comunitat educativa d'un mateix territori, format per un conjunt de pobles més o menys propers.

L'origen i el desenvolupament del model de la ZER té lloc dins el debat del moviment de mestres de l'escola rural catalana en el període 1980-1987:

— 1980: les Segones Jornades d'Escola Rural de Tàrraga se celebren sota els lemes «Aturem les concentracions» i «Comencem a parlar de zona o sector escolar».

— 1987: les Sisenes Jornades d'Escola Rural de Banyoles són la culminació d'un llarg debat que cristal·litza en el document *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural*.

23. Vegeu M. CASTANY, «Experiència institucional de formació del professorat d'escola unitària al Berguedà», a *L'escola dins el món rural: Actes de les IV Jornades d'Escola Rural* (Valls, abril 1984), Bellaterra, ICE de la UAB, 1985, p. 95-98.

24. COLECTIVO CAMPOS DE CASTILLA, *Escuela rural: Una propuesta educativa en marcha*, Madrid, Narcea, 1987.

Aquestes dues dates i esdeveniments emmarquen un procés participatiu, crític i creatiu en el qual, al costat del protagonisme del moviment de mestres d'escola rural, hi conflueixen altres sectors i institucions. Els referents clau del procés són:

– 1983: les Terceres Jornades ja citades de Sant Pere Pescador (Alt Empordà). Són el resultat d'un important procés de preparació (articles, enquestes, difusió a través de la premsa, etc.). Els documents escrits que s'hi produeixen plantegen la necessitat d'agrupacions escolars (zona, àrea, agrupació). Les conclusions són clares: aturar les concentracions, estabilitat dels mestres, creació de zones escolars formades per escoles veïnes, intercanvi d'experiències i arrelament al medi.

– 1984: les Quantes Jornades de Valls (Alt Camp)²⁵ acullen la participació de diferents sectors (pares, Administració, partits polítics, etc.). El treball se centra en l'anàlisi de la realitat de l'escola rural i en l'elaboració de propostes organitzatives i de millora, al costat de l'intercanvi d'experiències de treball pedagògic. La presentació de la comunicació «Zona escolar rural» és la gènesi del document *La zona escolar: Una proposta de racionalització i millora de la xarxa escolar de Catalunya*, del Grup de Mestres Urgell-Segarra.

– 1985: les Cinquenes Jornades de la Seu d'Urgell²⁶ són la clau en el procés de definició de la ZER. Després d'un interessant procés de preparació i debat, organitzat des de l'ICE de la UAB, les ponències que s'hi presenten tracten sobre la zona escolar rural, les relacions de l'escola rural amb l'Administració, i l'escola rural i l'ensenyament mitjà. També es presenten comunicacions sobre aspectes metodològics i didàctics per a una aula amb nens de diferents edats i nivells.

Aquest llarg i intens procés de discussió, elaboració i experimentació pràctica culmina a les Sisenes Jornades de Banyoles (24, 25 i 26 d'abril de 1987), en les quals s'aprova el document *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural*.²⁷ Un document que discuteixen i aproven un col·lectiu que aplegava més de dos-cents mestres.

El text de presentació del document és prou contundent a l'hora de definir el procés i remarcar la rellevància de les conclusions:

A les segones Jornades d'Escola Rural de Catalunya, celebrades a Tàrraga (Urgell), es van presentar estudis econòmics que demostraven que, fins i tot econòmicament, s'aconsellava frenar les grans concentracions i mantenir les petites escoles.

25. Vegeu *L'escola dins el món rural: Actes de les IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril 1984)*. Es tracta de les actes de les jornades publicades per l'ICE de la UAB al maig de 1985.

26. Vegeu *V Jornades d'Escola Rural (La Seu d'Urgell, maig 1985): Conclusions*. Es tracta del dossier de les Jornades editat per l'ICE de la UAB i el Grup de Mestres de l'Alt Urgell-Cerdanya.

27. Vegeu *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya (Banyoles, 1987)*, editat per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya (FMRP).

Després, a Sant Pere Pescador (Empordà) i Valls (Alt Camp) es va anar dibuixant amb més definició quina podria ser la resposta a la «concentració». Mestres de suport, mestres que bescanviaven per un temps els llocs de treball, etc., anaven confegint el que a les V Jornades de la Seu d'Urgell va significar el primer document àmpliament debatut sobre els perfils d'una Zona Escolar, amb la base i la força que donen tres anys experimentant aquest model, sovint sense recursos suficients, i amb la realitat de més de vint zones rurals en funcionament arreu de Catalunya.²⁸

Ara, a Banyoles se li ha donat tota l'estructura necessària perquè la Zona Escolar sigui acceptada per la Conselleria d'Ensenyament com una seriosa alternativa a l'actual estat de l'Escola Rural.

En aquests moments el Departament d'Ensenyament té la paraula [...].

El document de Banyoles concretava clarament la definició de la zona escolar rural:

La Zona escolar abasta un conjunt d'escoles que, per la seva situació geogràfica, econòmica i cultural, s'estructuren com a ens escolar propi.

La Zona escolar és la unitat base d'organització i disposa d'uns recursos humans i materials propis, d'acord amb les característiques geogràfiques i les necessitats pedagògiques concretes de la zona.

Cada escola integrada a la Zona conserva les seves característiques pròpies però, a nivell organitzatiu i pedagògic, està estretament relacionada amb la resta d'escoles.²⁹

Es tractava, en definitiva, d'un model escolar basat en la coordinació, en el treball d'equip, en el projecte educatiu compartit i en la conservació de la pròpia identitat de cada escola. Un model que buscava l'equilibri entre el conjunt i les parts, entre la zona i el poble.

En la cloenda de les Jornades de Banyoles, el conseller d'Ensenyament Joan Guírtar es va comprometre a enllestir i publicar el decret de constitució de les ZER. Una promesa que la lentitud de l'Administració va posposar fins l'any següent. Una lentitud que en el desplegament de la normativa es va convertir gairebé en paràlisi i va aparcar el reconeixement efectiu de les primeres zones fins l'any 1990.³⁰

28. En una il·lustració que acompanya l'article es pot resseguir el mapa de les zones rurals que funcionaven l'any 1987 arreu de Catalunya per iniciativa dels mestres, extret del document de les Jornades de Banyoles.

29. Document ja citat de les Jornades de Banyoles, p. 5.

30. Decret 195/1988, de 27 de juliol, sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari (DOGC de 19 d'agost de 1988). Completat amb l'Ordre de 31 d'octubre de 1988 de convocatòria del procés de constitució de les primeres quinze ZER i l'Ordre de 6 d'abril de 1990 d'establiment de les funcions dels òrgans de govern de les zones escolars rurals.

Paral·lelament al procés de desenvolupament de la ZER es va anar gestant la creació i la dinàmica del futur Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, que s'inicia quan, a les Cinquenes Jornades de la Seu d'Urgell, l'any 1985, el Grup de mestres del Bages planteja la proposta de creació d'una Taula de grups d'Escola Rural integrada dins els Moviments de Renovació Pedagògica. En la primera reunió de la Taula de grups a Manresa, celebrada el mes de juny de 1985, hi assisteixen onze grups i s'hi proposa la sol·licitud d'entrevistes amb l'Administració per reivindicar i planificar les mesures necessàries per a la millora de la qualitat de l'escola rural.

L'any següent, els dies 14, 15 i 16 de novembre, es realitza una Trobada de mestres a Saïfores en la qual es constitueixen diverses comissions de treball (zones escolars, properes jornades, etc.). En una de les comissions es debat la proposta sobre el Secretariat: composició, representativitat, funcions, reunions, finançament, etc. El Secretariat es vincula a la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica com a àmbit de treball. A partir d'aleshores se succeeixen diverses reunions del Secretariat a Vilafranca del Penedès, en les quals participen grups de mestres d'escola rural de Banyoles, Alt Urgell-Cerdanya, Urgell-Segarra, Bages, Berguedà, Osona, Baix Montseny, Montsant-Serra de Prades, Alt Camp, Alt i Baix Empordà, Priorat, Alt i Baix Penedès i Anoia. Les funcions del Secretariat queden establertes en la coordinació dels diversos grups, la representació del moviment d'escola rural, la reivindicació de millores davant l'Administració, l'animació i dinamització de les activitats i la formació dels mestres d'escola rural.

A través d'aquest procés i amb aquestes bases, el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya es converteix en un organisme que aplega i vertebrava els mestres d'escola rural i desplega una intensa activitat. Alguns exemples: 1987: reunions mensuals a Vilafranca; 1989: Jornades al Segrià de les comarques de Lleida; reunions per explicar les ZER a diferents comarques, etc.

Si bé el debat sobre el model organitzatiu va ocupar la major part del temps i l'esforç del moviment de mestres d'escola rural durant aquest període, no seria just menystenir altres elements que també conformaren la reflexió pedagògica centrada en el medi rural.

La definició del model d'escola o, millor dit, la construcció de la identitat de l'escola rural va anar prenent cos sota formes i perspectives diverses. L'impacte de l'estudi de Marina Subirats que ofería un retrat ajustat de la realitat de l'esco-

El reconeixement de les primeres ZER es va fer efectiu amb la Resolució de 9 d'abril de 1990 sobre la constitució de les primeres quinze ZER de Catalunya (DOGC de 18 d'abril de 1990). Les primeres quinze ZER van ser: De Bat a Bat, Llaromí, Font del Cuscó, Borredà-Vilada, El Moianès, Les Goges, Tramuntana, Cerdanya, Guicivervi, La Segarra, El Solsonès, Montsant-Serra de Prades, Riu Avall, Priorat Oest i Atzavara.

la rural catalana, publicat l'any 1983 i del qual ja hem parlat abans, va servir per aprofundir la perspectiva sociològica. Per això, quan l'autora participa a les Jornades de Valls de l'any 1984 per intentar respondre la pregunta «Quin ensenyament convé més a l'escola rural?»,³¹ porta el debat i la reflexió al terreny de la sociologia de l'educació i situa el problema en clau de relacions entre escola i societat rural, entre cultura escolar i cultura rural. Segons el seu punt de vista ja no es tractava només de construir una identitat escolar diferenciada de l'escola urbana, sinó també de respondre a les noves necessitats d'unes societats anomenades rurals, cada vegada més diverses. L'anàlisi de les funcions de l'escola, manllevant alguns termes de la perspectiva marxista, li permet concloure el paper important de l'escola en la «recomposició de les formes de vida rurals» i, per tant, de reivindicar una escola que, per dir-ho d'una manera planera, deixi de jugar a la contra i s'avanci a les necessitats del seu temps. La identitat de l'escola rural es definia, doncs, per la seva capacitat i necessitat de transformar el medi que l'envoltava, és a dir, el medi rural.

L'altra cara de la reflexió pedagògica quedava emmarcada per la didàctica, i el dibuix que s'hi plasmava portava tots els colors de la pedagogia activa. No era estrany en una trajectòria paral·lela al gruix de la renovació pedagògica catalana que bevia constantment de les fonts de l'Escola Nova. En aquest context, les estratègies didàctiques i les corresponents experiències que es desenvolupaven aplicaven amb rigor els plans de treball, els centres d'interès, la globalització, els materials sensorials, els blocs lògics, la correspondència escolar, el treball per projectes, la impremta a l'escola, l'aprenentatge per descobriment i altres tècniques que ompliren la pràctica educativa de l'escola rural amb les pedagogies de Dewey, Montessori, Decroly, Kilpatrick, Freinet, Piaget i altres noms il·lustres.

Per aquesta via, la reflexió pedagògica que arribava des de la didàctica oferia un tret de progressiva continuïtat (la influència de la pedagogia activa) en l'evolució de l'escola rural al llarg de la dècada de 1980. Una continuïtat amb la tradició que s'havia encetat en els anys anteriors. En canvi, ja hem analitzat que la política educativa quedava marcada pel canvi de rumb experimentat amb l'aturada de les concentracions escolars i, també, per la indefinició i la lentitud que l'Administració educativa sempre imposa en tot procés de canvi. Una prova més que ens recorda i ens alerta, com ja feia Rosa Sensat l'any 1933, del perill d'institucionalitzar la renovació.³²

31. Vegeu M. SUBIRATS, «Quin ensenyament convé més a l'escola rural?», a *L'escola dins el món rural: Actes de les IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril 1984)*, Bellaterra, ICE de la UAB, 1985, p. 34-43.

32. Vegeu R. SENSAT, «El perill d'institucionalitzar la renovació. Reflexions sobre el moment actual de la nostra escola pública», a *L'Escola Nova catalana 1900-1939*, Vic, Eumo, 1992, p. 207-219.

Sens dubte, però, la síntesi del període 1980-1989 està marcada per la zona escolar rural, el model organitzatiu i pedagògic que, sorgit en el si del moviment de mestres del Secretariat d'Escola Rural i incorporat més tard als organigrames administratius, va transformar de dalt a baix el mapa de l'escola rural de Catalunya, va reforçar el seu valor educatiu i va millorar-ne la qualitat.

La zona escolar rural va suposar el trencament de l'aïllament tradicional de l'escola i el mestre rural, va permetre noves perspectives de treball en equip per als mestres, va aportar possibilitat de més i millors serveis i de més recursos, va ampliar els claustres amb la presència de mestres especialistes i de suport, va fer possible la continuïtat del projecte educatiu malgrat els canvis i va afavorir l'intercanvi i interacció entre els nens i nenes. En definitiva, amb el nou model pedagògic i organitzatiu s'obria la porta per a la superació dels inconvenients i desavantatges que havien marcat l'evolució anterior de l'escola rural.

Tercera etapa (1990-1998): de l'impacte de la LOGSE al balanç de la Molina

El moviment de mestres d'escola rural trenca l'intens ritme de celebració de jornades (una cada any entre 1983 i 1987) i les Setenes Jornades se celebren al Vendrell-Coma-ruga sota el lema d'un tema estrella de l'any 1990, l'any de la LOGSE: *L'aplicació de la Reforma a l'escola rural*.³³ L'objectiu és analitzar les línies bàsiques d'adequació de l'escola rural en el marc de la nova llei que ordenava el sistema educatiu espanyol. Els temes a debat dels cent cinquanta participants són:

- l'educació infantil;
- l'educació obligatòria;
- la formació del professorat.

Les Jornades posen al descobert les mancances de l'escola rural per afrontar l'aplicació de la reforma i les conclusions plantegen el debat de la dotació de recursos i de composició de la plantilla de mestres. Joan Domènech, aleshores president de la Federació de MRP de Catalunya, ho expressa clarament en la presentació de la publicació de les conclusions de les Jornades: «[...] L'aplicació de la reforma a l'escola rural vol un augment considerable de recursos. La reforma és més cara en aquestes zones que en altres de més concentració. I, per exemple, el perill que la secundària obligatòria s'allunyi dels nuclis rurals i es desvinculi definitivament del primer tram de l'ensenyament obligatori, és evident. O que els Plans de formació no compensin el desequilibri [...]».

33. Vegeu *L'aplicació de la Reforma a l'escola rural: Conclusions de les VII Jornades d'Escola Rural*, editat pel Secretariat d'Escola Rural de Catalunya i la FMRP, 1990.

La necessària reflexió sobre l'aplicació de la LOGSE en el medi rural encetà una lluita enfront de l'Administració educativa que cristal·litzarà formalment en els acords de juliol de 1997, signats entre els sindicats i el Departament d'Ensenyament, però que va costar d'implantar pel que fa al compliment absolut d'allò pactat: la configuració de les plantilles en les ZER i la dotació de recursos.

De fet, les Setenes Jornades de l'any 1990 són de les més productives en reclamacions i en propostes concretes que la nova ordenació del sistema educatiu feia evidents.³⁴ La tasca del moviment de mestres, de deu anys ençà, havia donat els primers fruits legals. L'Administració havia reconegut una feina i una trajectòria i es reconeixia un model elaborat des de la pràctica i reflexionat de forma crítica i participativa. Des del punt de vista de l'organització escolar, un salt qualitatiu molt important, potser el més rellevant dels darrers anys on tot sembla que està inventat. Però l'aplicació de la reforma educativa de la LOGSE plantejava dubtes i inquietuds, i posava sobre la taula noves necessitats de l'escola rural que no escapaven al Secretariat d'Escola Rural.

Els anys noranta són anys de transformacions importants en el món rural. La ruralitat tradicional molt més homogènia deixa pas definitivament a una ruralitat moderna o postmoderna completament heterogènia, fragmentada i diversa.³⁵

El «rural» és una marca que està de moda i l'escola rural és més present en els àmbits educatius i pedagògics. El Secretariat desplega una tasca de seguiment del procés d'implantació de les ZER. Una tasca de divulgació del model, d'intercanvi d'experiències i de reflexió i revisió constants, conscient que l'escola rural ha de guanyar la batalla de la pròpia supervivència en el terreny de la qualitat.

L'any 1991, Moià i la Llacuna són seus de dues trobades pedagògiques sobre el projecte educatiu i la informàtica. L'any 1993, les conclusions de les Vuitenes Jornades de Cervera³⁶ representen un primer balanç de l'aplicació del model ZER, però també una reflexió sobre l'ordenació de l'escola rural a Catalunya i les perspectives de futur. L'etapa 3-12 era un marc diferent del que havia vist néixer les ZER i calia analitzar la nova situació. L'intercanvi d'experiències (la fira de material didàctic) torna a fer evident el progrés qualitatiu de la renovació pedagògica a l'escola rural. Finalment, les mateixes jornades reflecteixen àmpliament les transformacions del món rural a les quals ens hem referit, tal com queda plasmat

34. Vegeu J. FEU, «Les demandes i propostes dels mestres en el decurs de les nou Jornades d'Escola Rural de Catalunya (1979-1996)», a *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*, Vic, Eumo, 1997, p. 343-351.

35. Vegeu J. FEU, «La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es des-ruralitza», *Temps d'Educació*, núm. 20 (2n semestre 1998), p. 287-314.

36. Vegeu «VIII Jornades d'Escola Rural: Conclusions», *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 10 (maig 1993).

en la ponència marc de Xavier Campillo sobre les perspectives del món rural en el context europeu.

L'any 1995, el Consell Escolar de Catalunya organitza a Lleida, el 16 de desembre, una jornada sobre «Present i futur de l'escola rural». Amb un notable èxit d'assistència (425 persones inscrites), les jornades són una mostra de la presència de l'escola rural i el Secretariat d'Escola Rural en l'educació catalana.

La dècada dels noranta veu néixer també algunes realitats importants influïdes directament o indirectament pel Secretariat d'Escola Rural:

- La celebració de jornades temàtiques o de comarques sobre l'escola rural: I Jornades de Zones Escolars Rurals del Priorat (1992); I i II Jornades d'Escola Rural de les Comarques Gironines (1992 i 1994); Seminari d'Escola Rural de les Comarques Gironines (a partir de 1991).

- La constitució del Grup Interuniversitari d'Escola Rural (1995): un grup de treball format per professorat de les facultats d'educació de les universitats catalanes. L'activitat d'aquest grup va possibilitar les Jornades d'Escola Rural per als estudiants de mestre (1996)³⁷ i la concreció d'una proposta per treballar l'escola rural dins la formació inicial dels mestres (1998).³⁸

La publicació del llibre *Trabajar en la escuela rural*, editat per la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica amb l'activa participació d'un grup de mestres catalans en nom del Secretariat d'Escola Rural, l'any 1998, constitueix una bona mostra de la vitalitat de la renovació pedagògica a l'escola rural i una eina per a la formació dels mestres.³⁹ El llibre també ofereix una acurada radiografia dels temes centrals del debat i la reflexió sobre l'escola rural: la relació de l'escola amb el medi rural, l'escola rural en el context espanyol, europeu i internacional, l'organització de l'escola en el medi rural, el treball didàctic a l'aula, la formació del mestre, el projecte educatiu i l'organització i planificació del currículum. Tot un manual sobre l'estat de la qüestió de l'escola rural a finals del segle xx.

Quan el mateix any 1998, el Secretariat d'Escola Rural es planteja les Desenes Jornades com una oportunitat per fer balanç dels deu anys del decret de les ZER,

37. Les primeres jornades adreçades als estudiants de mestre es van celebrar a Vic l'any 1996. Des d'aleshores s'han continuat realitzant amb periodicitat anual en diferents indrets de les comarques de Catalunya. La primavera del 2005 es van celebrar les X Jornades a la Seu d'Urgell.

38. Es tracta d'un document elaborat pels membres del Grup Interuniversitari amb l'objectiu d'aconseguir la presència de l'escola rural en els plans d'estudi de la diplomatura de mestre. El document presenta propostes temàtiques, acompanyades de bibliografia, per als programes de diferents assignatures troncales de la carrera (teories i institucions contemporànies de l'educació, sociologia de l'educació, didàctica general i organització escolar) i per a una assignatura optativa d'història de l'educació a Catalunya.

39. Vegeu *Trabajar en la escuela rural: ¿Trabajar en la escuela rural?: iTrabajar en la escuela rural!*, Madrid, FMRP, 1998.

planaven més ombres que llums en l'anàlisi de la política educativa que aplicaven els responsables del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. D'ençà de l'aplicació de la LOGSE, la política educativa catalana en l'àmbit rural es caracteritzava per l'excessiu reglamentisme, per la uniformització i l'homogeneïtzació derivades de l'extensió d'un model únic que tractava per igual totes les escoles i totes les zones, i per l'absència d'un mapa de l'escola rural de les comarques catalanes com a instrument de planificació. De fet, el Reglament Orgànic de Centres (ROC), un decret de l'any 1996, havia desvetllat inquietuds i alarmes pel tractament uniformitzador i reglamentista que feia de la realitat de l'escola rural (de forma col·loquial, es parlava d'un autèntic «cop de roc») i havia esdevingut un dels eixos del debat de les Novenes Jornades de Sant Pere de Vilamajor, al Baix Montseny, el mateix any 1996 de la seva promulgació.

El balanç que va fer-se en les X Jornades d'Escola Rural, les Jornades de la Molina de l'any 1998, tenia l'objectiu de detectar els canvis esdevinguts al llarg dels deu anys del Decret sobre les zones escolars rurals, d'analitzar el procés seguit, tant per les mateixes zones, com per l'organisme que —almenys en gran part— les ha fet possibles: el Secretariat d'Escola Rural de Catalunya.⁴⁰ La valoració, globalment positiva, presentava les ZER com a models d'organització molt vàlids que restaven supeditats en el propi funcionament a dos factors:

- La lentitud administrativa per desplegar acords i compromisos, una insuficiència de recursos de tipus material important en alguns casos i una legislació encara poc adaptada a les característiques de la societat i de l'escola d'àmbit rural.

- La diferenciació entre aquelles ZER que estan fortament consolidades, que en molts casos van néixer d'una experiència acumulada, que ja presentaven una cohesió i un treball pedagògic de molt de temps, i les que estan en procés de consolidació.

Les Jornades de la Molina també van servir per fer balanç de la trajectòria del Secretariat en una sessió nocturna concorreguda i participativa de la qual aquest treball escrit és hereu directe. També van servir per incorporar a la tasca del Secretariat tots els sectors de la comunitat educativa. Una línia encetada en èpoques anteriors i assajada amb èxit en el Secretariat extraordinari del 9 de maig de 1998 a Avinyonet del Penedès, on assistiren municipis, FAPAC i sindicats amb l'objectiu d'implicar tota la comunitat educativa en uns objectius que, fins aleshores, havien estat compartits només pel moviment i els grups de mestres.

Amb el canvi de segle el Secretariat es va tornar itinerant en les seves reunions i la tradicional reunió trimestral d'Avinyonet del Penedès es desplaçà a poblacions

40. Vegeu «Balanç de 10 anys de zones escolars rurals. Resum de les X Jornades d'Escola Rural de la Molina, 1998», *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 20 (maig 1999).

de les diverses comarques de la geografia catalana. L'activitat, però, segueix igualment constant i persistent en el treball en tres direccions (l'esperit de la Molina) ratificat a la trobada de Vic el 7 de setembre de 1999, on es presenta el document de conclusions de les X Jornades:

- el treball pedagògic,
- l'exigència de millores a l'Administració,
- l'apropament a tota la comunitat educativa (sindicats, FAPAC, ajuntaments, etc.).

El final de segle oferia una imatge numèrica de l'escola rural a Catalunya molt més positiva que les xifres resultants de les concentracions escolars que hem aportat a l'inici de l'article. Les dades del curs 2000-2001⁴¹ presenten una realitat molt allunyada del que hauria pogut ser un sector residual del sistema educatiu:

	Núm.	Escoles	Alumnes	Mestres	Itinerants
ZER	103	390	11.927	1.164	420
Agrupaments	13	31	1.584	146	29
Escoles sense agrupar	23	1.334	143		
Totals	444		14.845	1.453	449

El repàs històric d'aquest darrer període no seria complet sense aturar-nos a resseguir les línies de la reflexió pedagògica que orienten la pràctica educativa.⁴²

L'escola rural, com tota l'educació obligatòria de Catalunya, no escapà pas a la irrupció de la pedagogia psicològica del constructivisme que va orientar la planificació didàctica i la pràctica educativa a les aules. Aquest, però, és un tret general que no comportà, o almenys no en tenim prou constància, cap aspecte diferenciador de la manera d'ensenyar a l'escola rural. En canvi, el debat al voltant de la reforma educativa de la LOGSE i els nous temes emergents de la dècada dels noranta comportaren reflexions en l'àmbit de la concreció del currículum (què cal ensenyar a l'escola rural?) i en la planificació d'alguns continguts didàctics: la informàtica i la telemàtica, la música, la llengua estrangera, l'educació física (és a dir, les àrees dels especialistes que eren els mestres itinerants) o els eixos transversals.

41. Font: Servei de Programes Educatius - Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

42. Per completar l'anàlisi es poden consultar els diferents monogràfics publicats per les revistes pedagògiques de més difusió entre la comunitat educativa: *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Aula de Innovación Educativa*, *Perspectiva Escolar*, *Revista de Educación* i *Tiempo de Educación*, que estan referenciades en la bibliografia que complementa aquests articles monogràfics d'Educació i Història.

En aquests anys es detecta un descobriment dels valors «rurals», no només en allò que significa de redescobriment de la natura i el camp enfront de la massificació de la vida a les ciutats, sinó també en una nova mirada cap als avantatges de la mesura humana d'una escola petita. Podríem dir que hem passat del «com més gran millor» a «el petit té més possibilitats»: la petita comunitat, la proximitat, les relacions personals,... Sense oblidar el debat sobre la identitat de l'escola rural que se centrava en la necessitat de definir les funcions d'una escola situada en un medi cada cop menys rural.⁴³ En un sentit semblant caldria valorar algunes aportacions referides al perfil del mestre rural i la seva formació inicial i permanent.⁴⁴

Aquesta escola a la mesura humana que és l'escola rural oferia notables possibilitats en l'aplicació d'alguns principis metodològics claus en la pràctica escolar de la dècada dels noranta: l'alumne com a centre del procés educatiu, l'entorn com a centre d'interès, la importància del procés de socialització, el tractament de l'heterogeneïtat i la diversitat de l'aula, l'autonomia de l'alumne i la globalització. Uns principis per als quals en força aules d'escola rural s'havien assajat fórmules d'aplicació prou fiables que continuaven sent vàlides en el nou context: els plans de treball, les assemblees de classe i d'escola, les conferències, els projectes de treball, etc. Al capdavant, quan la mateixa escola graduada assajava models d'agrupaments flexibles per afrontar l'heterogeneïtat de l'aula i trencava la rigidesa de la graduació, no hi havia massa raons pedagògiques per no acceptar la idoneïtat de la realitat de l'aula multinivell com a excel·lent laboratori de pedagogia pràctica.

Aquest ràpid repàs dels temes de reflexió pedagògica no pot oblidar-ne un que, si bé no és pas nou, es planteja amb profunditat perquè té interconnexions amb molts aspectes de l'activitat educativa. Es tracta de la relació entre escola i territori.⁴⁵ Aquesta reflexió, que alguns han valorat com una nova versió de l'arrelament de l'escola al medi, ha aportat en el terreny de la pràctica algunes interessants experiències, com ara les comunitats d'aprenentatge en l'àmbit rural.⁴⁶ Però potser el més important és que ha obert noves perspectives de treball en el medi

43. Vegeu a tall d'exemple l'article de J. M. del BARRIO, «¿Existe la escuela rural?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251 (octubre 1996), p. 85-86; i també l'article ja citat de J. FEU, «La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza», *Temps d'Educació*, núm. 20 (2n semestre 1998), p. 287-314.

44. Vegeu J. SOLER, «Aprender a ser mestre a l'escola rural», *Perspectiva Escolar*, núm. 233 (març 1999), p. 19-29.

45. La temàtica fou abordada des de diverses perspectives en un monogràfic de la revista *Temps d'Educació* sota el títol *Educació i territori*, coordinat per Roser Boix, al núm. 26 (2n semestre 2001 - 1r semestre 2002).

46. Vegeu L. MARTÍ, «Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 290 (abril 2000), p. 14-19.

rural: l'educació més enllà de l'escola, l'obertura de l'escola a la comunitat, la formació al llarg de la vida també en el medi rural, etc.

La síntesi de l'evolució de l'escola rural a Catalunya al final del segle xx s'hauria de fer destacant el procés d'implementació i consolidació de les zones escolars rurals en el nou escenari del sistema educatiu i el marc curricular de la LOGSE. La política educativa, tendint clarament a la uniformització, no ajudà al desplegament de totes les potencialitats del nou model i ofegà les iniciatives més renovadores que havien estat a la base del disseny de les mateixes zones escolars. Aquest fet i el paisatge didàctic i pedagògic de perfil psicològic, pintat pel constructivisme imperant a la dècada dels noranta, marcaren profundament el temps de balanç, de reflexions i de perspectives de futur que el moviment de mestres d'escola rural, com tots els altres moviments pedagògics i, àdhuc, socials i culturals, va encarar en el tombant de segle.

Epíleg: algunes lliçons de la història per construir l'educació del segle xxi en el medi rural

La necessitat de posar límits temporals en un article d'història de l'educació ens obliga a tancar l'anàlisi en el trànsit del segle xx al segle xxi. En aquest cas, com passa sovint, la data del 2000 no és més que un punt i seguit per a un procés que segueix evolucionant en una direcció paral·lela a la que acabem d'anàlitzar.

D'ençà del balanç de les Jornades de la Molina de l'any 1998, s'han succeït tres edicions més de les jornades del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya, a Torroella de Montgrí, a l'Espluga de Francolí i a Berga,⁴⁷ que s'han centrat en la reflexió educativa al voltant de tres grans àmbits, com són la gestió i el funcionament de la ZER, la pràctica educativa i les relacions amb l'entorn. De fet, els temes ja s'havien esbossat en alguns treballs que, a més de fer balanç, apuntaven cap a les perspectives i els reptes del nou segle: la innovació i la qualitat, la participació i la comunicació, l'autonomia de l'escola i de la ZER, la formació inicial i permanent del mestre, la formació al llarg de la vida en el medi rural i la continuïtat del Secretariat d'Escola Rural.⁴⁸

47. Les tres darreres edicions de les Jornades del Secretariat han estat: les XI Jornades de Torroella de Montgrí (29 i 30 de juny de 2001), les XII Jornades de l'Espluga de Francolí (27 i 28 de juny de 2003) i, finalment, les XIII Jornades de Berga (30 de juny i 1 de juliol de 2005).

48. Vegeu R. BOIX, J. FEU i J. SOLER, «Perspectives i reptes a l'escola rural de la Catalunya del segle xxi», a J. MALLART, M. TEIXIDÓ i C. VILANOU (ed.), *Repensar la pedagogia, avui*, Barcelona i Vic, Societat Catalana de Pedagogia i Eumo, 2001, p. 97-108.

En el moment d'escriure l'epíleg d'aquest article, davant les incerteses d'una política educativa encara molt indefinida, el moviment de mestres de l'escola rural de Catalunya s'esforça per obrir nous camins (el poble educador, l'escola inclusiva, els alumnes de famílies immigrants, la zona educativa 0-18, etc.) i, sobretot, per obrir-se i aplegar nous actors protagonistes de les transformacions del medi rural. És tot un senyal que el Congrés del Món Rural'06 que actualment es desenvolupa a Catalunya hagi previst i programat dos fòrums per al diàleg «Educació i món rural». El primer, celebrat a Lleida el dia 12 de novembre de 2005, va abordar la problemàtica de l'educació i de l'escola davant la nova realitat sociològica dels pobles petits. En el segon, a Girona el dia 11 de febrer de 2006, és previst de revisar els itineraris educatius dels infants i joves de l'escola rural; en síntesi, l'itinerari 0-18 i l'itinerari de la formació al llarg de la vida. En el fons el debat continua molt centrat en el terreny de les identitats de l'escola i l'educació en el medi rural, davant les ràpides i sobtades transformacions actuals (els moviments migratoris, la diversitat cultural, el creixement i/o el despoblament, etc.).⁴⁹

Serà bo no perdre de vista ni desaprofitar algunes lliçons que la història de l'educació en el medi rural ens pot aportar per al present i per al futur. El passat d'aquests trenta anys del segle xx que acabem d'analitzar n'és ple, com també altres passats que tenim prou estudiats. Una de les lliçons útils podria ser l'evidència que l'educació i l'escola avancen quan els actors educatius treballen plegats. Una altra lliçó seria que la innovació i la renovació pedagògica són possibles malgrat les polítiques educatives de signe advers. Tot això, sense oblidar-nos mai que l'educació necessita la pedagogia, la del passat i la del present.

49. Les reflexions actuals sobre la identitat de l'escola i l'educació rurals s'apunten en articles com el de J. FEU, «La escuela rural: apuntes para un debate», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327 (setembre 2003), p. 90-94.

L'escola rural a Espanya al darrer quart del segle xx: una aproximació bibliogràfica

Joan Soler i Mata

Universitat de Vic

La manca d'estudis historicoeducatius de caràcter general sobre l'escola rural converteix la tasca de confecció d'una bibliografia centrada en aquesta temàtica en un llarg i inacabable buidatge d'índexs de revistes, de bibliografies d'obres o articles de referència o de catàlegs d'algunes biblioteques. En aquesta aproximació bibliogràfica elaborada per completar el monogràfic, s'ha optat per aquells treballs (publicacions, revistes, articles o tesis) que, cronològicament, quedaven emmarcats al segle xx, un període ampli que s'ha dividit en tres etapes. A la vegada s'ha prescindit d'altres treballs igualment interessants i necessaris de donar a co-nèixer, centrats al segle xviii o al segle xix o situats clarament en una perspectiva d'actualitat en els inicis del segle xxi.

Si les coordenades temporals queden situades entre 1900 i 2000 (ens referim a l'objecte d'estudi i no pas a l'any de publicació), en el marc geogràfic i sociocultural s'ha optat per presentar treballs que tracten sobre l'escola rural en qualsevol territori o en la totalitat de l'àmbit espanyol. Els motius són diversos, però en voldriem assenyalar dos. En primer lloc, el caràcter del sistema educatiu espanyol que, amb excepció de curts períodes i dels darrers vint anys del segle xx, és clarament uniformitzador no ens permet entendre les diverses realitats educatives locals o nacionals sense una visió de l'Estat centralista que és Espanya. La referència a l'Estat espanyol era, doncs, obligada. La segona raó voldria donar fe de la voluntat de contribuir, des de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, a reconstruir una bibliografia que recorri àmpliament tota la geografia espanyola amb vista a facilitar possibles estudis sobre l'escola rural del segle xx que complementin, ampliïn i/o actualitzin els estudis locals i nacionals o

regionals que ja existeixen, donant-los una visió més global i, si s'escau, més integradora.

El resultat de la tasca de recopilació, aplicant els criteris explicats, és aquesta aproximació bibliogràfica que integra treballs de caràcter molt divers que, a falta d'un estudi més aprofundit, són difícils de sistematitzar. Aquesta aportació, tal com ja s'ha assenyalat, es presenta organitzada en tres apartats que corresponen a tres etapes clarament diferenciades: el primer terç del segle (fins al final de la Guerra Civil), el franquisme i el període democràtic. En alguns casos, la publicació està centrada en més d'un període i hem optat per situar-la sempre en el més antic. En el cas de les revistes, generalment citem els articles localitzats de manera diferenciada, però en el cas de revistes pedagògiques de la darrera etapa, hem optat per citar el monogràfic de forma global, quan estava dedicat a l'escola rural. També cal precisar que en la selecció s'ha aplicat el criteri d'escollir aquells treballs que puguin ser més útils per a reconstruir la història de l'escola rural del segle xx, ja sigui pel seu caràcter historiogràfic, o bé perquè aporten elements d'anàlisi per a entendre les polítiques educatives, els principis pedagògics, les influències o altres aspectes d'interès des del punt de vista historicoeducatiu en el seu sentit més ampli.

Malgrat la seva exhaustivitat, la bibliografia és, de ben segur, incompleta. A més, a ningú li passarà per alt la utilitat i la necessitat d'haver introduït algun altre criteri de sistematització a l'interior de cada apartat (el caràcter local/nacional o regional i estatal, la temàtica general o específica tractada, etc.). Aquests són deures pendants per a una propera bibliografia de caràcter més definitiu que s'haurà d'elaborar i completar, sobretot amb monografies de caràcter local, actes de jornades d'escola rural dels diversos territoris de l'Estat o articles de revistes als quals no s'ha tingut accés o coneixement en el moment d'elaborar aquesta bibliografia, però imprescindibles per a futurs estudis. En presentar-la, però, com a complement d'aquest monogràfic de la revista *Educació i Història*, també es vol expressar el desig que aquesta aproximació bibliogràfica pugui servir de referència per a futurs treballs de recerca, que són molt necessaris per a conèixer millor la realitat de l'escola rural, marginada del sistema educatiu, però també, i malauradament, massa oblidada dels estudis historicoeducatius.

Període 1900-1939: de la graduació escolar a la Segona República i la Guerra Civil

Actes de les 5es Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans: Elements per a la història de l'educació a Osona. Vic: Eumo, 1982.

- AGULLÓ, M. Carme. «L'escola rural valenciana durant la Segona República i el franquisme». A: *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana* (Chulilla, octubre de 1993). València: Generalitat Valenciana, 1995, p. 13-36.
- «Tres segles de polítiques educatives municipals. Castelló del Duc-Castelló de Rugat, 1750-2001». A: *Actes de les XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Badalona: Museu de Badalona: Ajuntament de Badalona, 2001. [Publicació en format CD]
- ALABAU, Josep; BOSCH, Miquel. *Les escoles de Sant Jordi Desvalls: Cent anys d'història*. Girona: Ajuntament de Sant Jordi Desvalls, 1999.
- ALBAREDA, J.; COLLELL, M. T.; TORT, A. «Ensenyament, cultura popular i religiositat al Bisbat de Vic a inicis de segle». A: *Actes de les VII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1985, p. 445-477.
- ALDECOA, Josefina R. *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- ALMENDROS, Herminio. «La escuela rural». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 145 (1934), p. 6-14.
- «Entorn al problema de l'escola rural». *Nova Ibèria*, núm. 3-4 (1937).
- «En torno al problema de la escuela rural». *La Escuela Activa: Revista de Pedagogía Contemporánea* [l'Havana], any II, núm. 2 (octubre 1939), p. 91-100.
- *Carta a un maestro de una escuela rural*. L'Havana: MINED, 1960.
- ANDRÉS Y COBOS, Pablo. *Viaje por las escuelas de España*. Segòvia: Diputación Provincial de Segovia, 1927.
- ANDRÉS-GALLEGO, José. «La enseñanza rural, otro motivo de la creación del Ministerio de Instrucción Pública». A: ÁLVAREZ LÁZARO, Pedro [coord.]. *Cien años de educación en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2000.
- ARMENGOL, Pere. «Consideracions sobre l'escola rural». *Butlletí dels Mestres*, núm. 81 (1 febrer 1933).
- ARTÍZ, Gregorio. «La agricultura en la escuela primaria». *El Clamor del Magisterio* [Barcelona], núm. 48 (1907), p. 450-451.
- «La educación agrícola en las mujeres». *El Clamor del Magisterio* [Barcelona], núm. 26 (1902), p. 205.
- ARUMÍ, L. *Escoles ménagères agrícoles per a noyes de pagès*. Barcelona: Estampa de Francisco X. Altés i Alabart, 1913.
- BARGALLÓ, Modesto. *La agricultura en la escuela primaria*. Guadalajara: Sardá, 1934.
- BARRULL PELEGRÍ, Jaume. «Algunes notes sobre la qüestió escolar a les comarques de Lleida durant la II^a República». A: *Comunicacions: Sisenas Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 305-314.
- BASTONS PLANA, Lluís G. «L'assistència a l'escola rural». *Butlletí dels Mestres*, núm. 88 (15 maig 1933).
- BELLO, Luis. *Viaje por las escuelas de España*. Tom I. Madrid: Magisterio Español, 1926.

- *Viaje por las escuelas de España*. Tom II. Madrid: Magisterio Español, 1927a.
- *Viaje por las escuelas de España*. Tom III. Madrid: Espasa-Calpe, 1927b.
- *Viaje por las escuelas de España*. Tom IV. Madrid: Compañía Iberoamericana de Publicaciones y Librería Fernando Fé, 1929.
- «La vida rural y la escuela». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 145 (1934), p.1-5.
- *Viaje por las escuelas de Galicia*. Madrid: Akal, 1973.
- *Viaje por las escuelas de Asturias*. Gijón: Publicaciones Principado de Asturias, 1985.
- *Viaje por las escuelas de España: Extremadura*. Mèrida: Regional de Extremadura, 1994. [Edició i estudi introductori d'E. Lemus López]
- *Viaje por las escuelas de Castilla y León*. Valladolid: Àmbito, 1995. [Edició i estudi introductori d'Agustín Escolano Benito]
- *Viaje por las escuelas de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura, 1997. [Edició i estudi introductori d'Agustín Escolano Benito]
- *Viaje por las escuelas de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1998. [Edició i estudi introductori d'Agustín Escolano Benito]
- *Viaje por las escuelas de Cataluña*. València: Tirant lo Blanch, 2002. [Edició i estudi introductori d'Agustín Escolano Benito]
- BLAT GIMENO, Amparo. *Hermínio Almendros Ibáñez: Vida, época y obra*. Almansa: Ayuntamiento de Almansa, 1998.
- BOIX CHALER, Isidoro. «Dos años en una escuela rural». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 133 (1933), p. 13-19.
- BORRÀS CANDEL, M.; MAYORDOMO PÉREZ, A. «La asistencia a las escuelas de Valencia a través de las memorias del Magisterio (1908-1912)». A: *Escolarización y sociedad en la España contemporánea, 1808-1970: II Coloquio de Historia de la Educación*. València, 1983.
- BORRÀS LLOP, J. M. «Antes de nacer sabíamos trabajar. Absentismo escolar y trabajo infantil en el Madrid rural del primer tercio del siglo xx». *Historia Agraria*, núm. 20 (abril 2000), p. 169-194.
- «El trabajo infantil en el mundo rural español, 1849-1939. Género, edades y ocupaciones». A: MARTÍNEZ CARRIÓN, J. M. [ed.]. *El nivel de vida en la España rural (siglos XVIII-XX)*. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2002, p. 497-547.
- CABALLERO CORTÉS, A. «Las escuelas rurales en Málaga a partir de la II República». *Puerta Nueva*, núm. 15 (abril 1992).
- CABRA LAREDO, María Dolores [ed.]. *Misiones pedagógicas: Septiembre 1931-diciembre 1933: Informes I*. Madrid: El Museo Universal, 1992.
- CALPE CLEMENTE, Vicente. *Una escuela rural*. València: Gráficas Ortiz, 1936.
- CAMPS, Francesc. «Distribució del temps i el treball en una escola rural mixta». *Butlletí dels Mestres*, núm. 112 (15 setembre 1934).
- CAMPS SAGUÉ, Lluís. *Educació i ensenyament a Celrà*. Celrà: Taller d'Història de Celrà, 1999.

- CANTÓN MAYO, Isabel. *La Fundación Sierra-Pambley: Una institución educativa leonesa*. Lleó: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1995.
- «Herminio Almendros y su relación con los reformadores de Sierra-Pambley (Institución Libre de Enseñanza)». A: *Centenario de Herminio Almendros: Un personaje del pasado, una figura del presente, una referencia para el futuro*. Almansa: Ayuntamiento de Almansa, 2001, p. 31-49. (Cuadernos de Estudios Locales; 14)
- CARABAÑA, J. «¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?» *Revista de Estudios de Juventud* [Madrid: Instituto de la Juventud], núm. 5 (1985).
- CARBÓ Y SANCHE, Salvador. «Cuatro actividades educadoras en la escuela rural española». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 173 (1936), p. 210-216.
- CARBONELL SEBARROJA, Jaume. «El Butlletí dels Mestres i l'escola rural (1931-1938)». A: *Comunicacions: Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 315-328.
- CASANOVAS PRAT, Josep. *L'acció tècnica agrària (1912-1939): La política agrària de la Mancomunitat i la Generalitat de Catalunya*. Universitat de Barcelona, 1996a. [Tesi doctoral]
- «Els inicis de l'Escola d'Agricultura de Caldes de Montbui». *Lauro* [Museu de Granollers], núm. 12 (1996b), p. 30-39.
- «L'ensenyament tècnic agrari i la Mancomunitat de Catalunya». *El Contemporani*, núm. 8 (gener-abril 1996) p. 25-31.
- «L'ensenyament agrícola a Catalunya (1912-1939)». *Recerques*, núm. 37 (1998), p. 81-108.
- «La formació professional en el sistema català d'ensenyament agrari (1921-1939)». A: *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Mataró: Ajuntament de Mataró: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 1999, p. 167-176.
- CASASSA FONT, Narcís. *Aproximació a la història de l'ensenyament a Sarrià de Ter*. Sarrià de Ter: Ajuntament de Sarrià de Ter: Escola d'Adults de Sarrià de Ter, 1989.
- CELADA PERANDONES, Pablo. *La obra pedagógica y social de la Fundación Sierra Pambley en León (1886-1936)*. Universidad de Salamanca, 2000. [Tesi doctoral]
- CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel. *Escola, democracia e República: Teorías e institucións educativas en Ourense durante a IIª República*. Vigo: Concello de Ourense e Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1994.
- COLOM, Antoni J. «Freinet a Mallorca. Una revisió». A: *Actes de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, p. 155-167.
- COMA FREIXAS, Narcís. «Adaptació del català a una escola rural». *Butlletí dels Mestres*, núm. 90 (15 juny 1933).
- COMAS RUBÍ, Francesca. «Els primers esforços municipals per implantar graduació de l'ensenyament a Mallorca». A: *Actes de les XV Jornades d'Història de l'Educació als*

- Països Catalans*. Badalona: Museu de Badalona. Ajuntament de Badalona, 2001. [Publicació en format CD]
- COSTA RICO, Anton. «La emigración gallega y su acción cultural-educativa en sus lugares de origen». A: CUETO, J. [dir.]. *Indianos*. Monografías de «Los Cuadernos del Norte» [Oviedo: Caja de Ahorros de Asturias], 1984a, p. 35-44.
- «Propuestas educativas en el medio rural gallego en el primer tercio del siglo XX». A: *Comunicacions: Sisenen Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984b, p. 334-346.
- *Escolas e Mestres: A educación en Galicia: da Restauración á IIª República*. Santiago de Compostel·la: Servicio Central de Publicacións da Xunta de Galicia, 1989.
- *La escuela del ayer: Libro para una exposición*. Valladolid: Federación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza de Castilla y León, 1993.
- FERNÁNDEZ, Carmen. «Política educativa y escuela rural». *Cuadernos de Pedagogía*, suplement núm. 2, núm. 17 (1976), p. 22-27.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel; AGULLÓ DÍAZ, María del Carmen. *Una escuela rural republicana*. València: Universitat de València: Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació, 2004.
- FEU, Jordi. «Polítiques educatives a l'entorn de l'escola rural». *Educació i Història*, núm. 4 (1999-2000), p. 110-133.
- FEU, Jordi [et al.]. «Per a una història de l'educació de l'Empordà: els fons documentals del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona». A: *Actes de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, p. 453-464.
- FERRY, J. «Carta a los maestros de escuela rural». *Revista de Pedagogía*, núm. 128 (1932).
- FRAIZ ANDON. *Memoria sobre las enseñanzas preferentes en las escuelas rurales e incompletas*. Santiago de Compostel·la: Imprenta de J. M. Paredes, 1903.
- FUSTER, Julio. «El maestro rural. Sus problemas y preocupaciones en la aldea». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 145 (1934), p. 14-21.
- GABRIEL, Narciso de. «Emigración y alfabetización en Galicia». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 4 (1985), p. 321-336.
- IMBERNÓN, Francesc. «Lleida 1934-1984. Cinquantenari del Primer Congrés de la Cooperativa de la Tècnica Freinet». A: *Comunicacions: Sisenen Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 451-456.
- GALÍ, Alexandre. *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya: Obra completa*. Barcelona: Fundació A. G., 1978-1983.
- GARCÍA, E. «El problema del trabajo en las escuelas unitarias». *Revista de Pedagogía*, núm. 173 (1936), p. 199-205.
- GARCÍA ALCÓN, Francisco. «Ensayo del método Cousinet en una escuela rural». *Revista de Pedagogía*, núm. 126 (1932), p. 260-266.

- GENERALITAT DE CATALUNYA. *L'obra de cultura*. Barcelona, 1932.
- *Projecte d'Ensenyament de l'Escola Nova Unificada*. Barcelona: CENU, 1936.
- *Pla General d'Ensenyament Agrícola*. Barcelona: Conselleria de Cultura, 1937.
- GIL FEBREL, M. C. «Función social que la maestra puede realizar en el medio rural». *Revista de Pedagogía*, núm. 132 (1932), p. 537-543.
- GÓMEZ SERRA, Miquel. «L'obra educativa del Liceu escolar a les comarques lleidatanes: les sucursals de Balaguer, Castellserà, Bellcaire, Almacelles, Bellvís i Alcampel». A: *Comunicacions: Sisenen Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 347-358.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep. *Bibliografía de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1978.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Francisco. «La vida en una escuela rural». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 138 (1933), p. 256-261.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Función social de la escuela rural en Castilla y León. De la Ley Moyano al siglo XX». A: *Educación y sociedad*. Primeras Jornadas Nacionales de Pedagogía Social y Sociología de la Educación. València: Nau Llibres, 1983, p. 209-231.
- [coord.]. *La escuela primaria en Castilla y León: Estudios históricos*. Salamanca: Amarú, 1993.
- «La escuela rural en la España del siglo XX». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2000), p. 113-136.
- *Maestros y escuelas en la Salamanca contemporánea*. Salamanca: Hespérides, 2001.
- JANER MANILA, Gabriel. «Les missions pedagògiques a la Mallorca de la Segona República». A: *Comunicacions: II Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Palma: Publicacions de la Facultat de Filosofia i Lletres, 1978, p. 70-73.
- JAUME CAMPANER, M. *Freinet a Mallorca: Miquel Deyà Palerm i l'Escola de Consell (1930-1940)*. Palma: Leonard Muntaner, 2001.
- JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. *Freinet en España: La revista Colaboración*. Barcelona: EUB, 1996.
- LLARENA LLUNA, Juan. *Páginas sobre la instrucción pública en el Valle de Aran*. Lleida: Tipografía de José A. Pagés, 1914.
- LLOBERA, Pere. «Un assaig dins l'organització d'una escola unitària». *Butlletí dels Mes-tres*, núm. 90 (15 juny 1933).
- LORENZO, Antonia. «Notas acerca de la organización escolar en las aldeas». *Revista de Pedagogía*, núm. 156 (1934), p. 540-541.
- Maestras*. Saragossa: Ayuntamiento de Biescas: PRAMES, 2004.
- MALLART, Josep. *La elevación moral y material del campesino*. Madrid: Gráfica Mundial, 1933.
- MARQUÈS, Salomó. «La renovació al medi rural». *Guix* [Barcelona], núm. 72 (1983), p. 11-14.

- MARTÍ ALPERA, Fèlix. *Las escuelas rurales*. Girona; Madrid: Dalmáu Carles Pla, 1911. [2a ed. de 1934]
- MARTÍ-HENNENBERG, Jordi. «El procés d'implantació dels estudis agraris a la província de Lleida (1842-1969). Els orígens de l'Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Agrària de Lleida». *Estudis d'Història Agrària*, núm. 17 (2004), p. 601-614.
- MARTÍN JIMÉNEZ, Ignacio. *El sistema educatiu a Menorca (1800-1939): Una visió estructural*. Ciutadella: Ajuntament de Ciutadella: Institut Menorquí d'Estudis, 2000.
- MARTÍN ZÚNIGA, Francisco. «Categorías y sueldos de los maestros nacionales en el primer tercio del siglo XX». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 10 (1991), p. 271-282.
- MATA GARRIGA, Marta. *Àngels Garriga: La seva escola: La seva generació de mestres*. Saïfores: Fundació Àngels Garriga de Mata, 1998.
- MATO DÍAZ, A. *La escuela primaria en Asturias (1923-1937): Los procesos de alfabetización y escolarización*. Oviedo: MEC. Dirección Provincial de Asturias, 1992.
- MAYORDOMO, Alejandro; AGULLÓ, María del Carmen. *La renovació pedagògica al País Valencià*. València: Universitat de València, 2004.
- MEDIR, Rosa M.; SALVATELLA, Pere. «El diari de classe del mestre Ferran Rahola (curs 1935-36)». A: *Actes de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, p. 29-40.
- MEJÍAS, Mercedes. «En una escuela rural». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 139 (1933), p. 304-307.
- Memoria de la Misión pedagógico-social en Sanabria (Zamora): Resumen de los trabajos realizados en el año 1934*. Madrid, 1935.
- Memoria del Patronato de Misiones Pedagógicas: Septiembre de 1931 a diciembre de 1933*. Madrid, 1934.
- MESTRAS MARTÍ, Lluís M. *Mestres d'aquell temps*. Girona: Grup de Mestres de l'Empordà, 1999. [Edició a cura de Montserrat Mestres i David Pujol]
- Els mestres gironins i l'estudi del medi (1900-1936)*. Girona: Serveis Territorials d'Ensenyament, 1983.
- MIR CORTADA, Josep. «Aspectes de l'ensenyament a les comarques de Lleida (1910-1920)». A: *Comunicacions: Sisenas Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 366-378.
- MOLINER GARCIA, Odet. «Condicions socioeducatives dels mestres rurals durant la II República». A: *La construcció social del sistema educatiu valencià, I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, 2002, p. 327-333.
- MUÑOZ, S. *Isidre Macau i Teixidor: Mestre i naturalista*. Palau-saverdera: Ajuntament de Palau-saverdera, 1999.
- MUÑOZ RUIZ, J. «La jornada escolar en las escuelas unitarias de asistencia numerosa». *Revista de Pedagogía*, núm. 129 (1932), p. 406-414.

- MUXACH, Mònica [et al.]. *El mestre Gregori Artizà: Entre la pedagogia i el vi*. Girona: Lleure, 1999. (Baldiri Reixac; 2)
- NOGUÉS SARDÀ, Agustín. *Agricultura, primer grado*. Madrid: Calleja, 1918.
- *El campo escolar agrícola: Su finalidad, organización y práctica de demostraciones y experiencias*. Vol. I. Madrid: Magisterio Español, s. a.
- «Enseñanza rural». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tom VIII (1934), p. 173-179.
- NOJA RUIZ, Higinio. *La Armonía o la escuela en el campo (Alginet, 1923)*. Lausana; Barcelona: CIRA: Virus, 1996.
- OLIVER, Jaume. *Escola i societat: L'ensenyament a les Illes en el segle xx*. Palma: Moll, 1978.
- ONIEVA, Antonio J. «El problema de la escuela rural». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 117 (1931), p. 394-399.
- OTERO URTAZA, E. *Las misiones pedagógicas: una experiencia de educación popular*. La Coruña: Ediciones do Castro, 1982.
- PALLACH, Josep. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona: CEAC, 1978.
- PALLICER PONS, Esperança. *La construcció d'escoles a Ferreries*. Ajuntament de Ferreries: Institut Menorquí d'Estudis: Revista de Ferreries, 1999.
- PEÑA SAAVEDRA, Vicente. «Presupuestos socio-educativos para la implantación de las escuelas de americanos y las sociedades de instrucción en Galicia». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 2 (1983), p. 359-369.
- PORTELA, T. «El maestro en la escuela rural». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tom XLII (1918), p. 71-75.
- PUJADAS, J. *L'ensenyament en la societat arbúciense (1592-1975)*. Arbúcies: Ajuntament d'Arbúcies, 1996.
- PUJOL, David. *El mestre Antoni Balmanya i Ros: Un iniciador de la renovació pedagògica a Catalunya*. Ajuntament d'Espolla, 1992.
- «L'agricultura a l'escola primària rural: Tomàs Vicens i el camp escolar agrícola de Perelada». A: *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, p. 353-364.
- Revista de Pedagogía*, núm. 145 (1934). [Monogràfic dedicat a l'escola rural. Conté articles que ja estan citats en aquesta mateixa bibliografia]
- SAENZ, Félix. «Las ciencias de la naturaleza en una escuela rural». *Revista de Pedagogía*, núm. 155 (1934).
- SÁINZ, Fernando. «Un medio de vitalizar la escuela rural». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 85 (1929), p. 9-15.
- SÁINZ, Francisco. *El método de proyectos en las escuelas rurales*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931.
- *La escuela unitaria*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935.

- SÁINZ-AMOR, Concepción. *La escuela rural activa*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1933a.
- «La escuela rural activa». *Revista de Pedagogía*, núm. 139 (1933b), p. 300-304.
- SANZ, Gregorio. «Ensayo de escuela activa en una escuela rural». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 130 (1932), p. 454-458.
- SANZ, Rodrigo. *Información acerca de las escuelas primarias oficiales y particulares del municipio rural de Fene*. Ferrol: El Correo Gallego, 1906.
- SARASUA GARCÍA, C. «El acceso de niños y niñas a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX». A: MARTÍNEZ CARRIÓN, J. M. [ed.]. *El nivel de vida en la España rural (siglos XVIII-XX)*. Alacant: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2002, p. 549-609.
- SATUÉ OLIVÁN, Enrique. *Caldearenas: Un viaje por la historia de la escuela y el magisterio rural*. Osca: Enrique Satué Oliván, 2000.
- SEOANE, Luciano. *La escuela rural: Fin, contenido, alcance y relaciones con la población agrícola de la escuela rural*. Ferrol: El Correo Gallego, 1905.
- SERNA, Erika; SERRA, Joan. «Fons documentals relacionats amb ensenyament dipositats a l'Arxiu Històric Comarcal de Figueres». A: *Actes de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, p. 441-452.
- SOLÀ, Pere. *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*. Girona: Col·legi Universitari de Girona, 1983.
- SOLER MATA, Joan [ed.]. *Concepción Sainz-Amor, 1897-1994*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona, 1994.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, X. Miguel; SATOS RODRÍGUEZ, Ramon. «Escolarización e alfabetización no medio rural galego». *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación*, núm. 1 (1997).
- SUREDA, Bernat. *L'educació a les Balears en el segle XX*. Palma: Documenta Balear, 2000.
- TARRATS MAYOLA, Antolí. «Un assaig d'escola activa en un poble rural». *Butlletí dels Mestres*, núm. 88 (15 maig 1933).
- TORRES, Leopoldo. «Los edificios escolares vistos desde la España rural». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, tom IVI, núm. 877 (1933).
- VALLS TORRES, José. *Cartilla agrícola para la enseñanza de la agricultura en las escuelas de Cataluña*. Madrid: Imprenta de la Gaceta de Madrid, 1906.
- VEGA Y RELEA, Juvenal. «Pedagogía de la escuela rural». A: *Libro-guía del maestro: Los problemas y los órganos de la enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la escuela. Bibliografía*. Madrid: Espasa-Calpe, 1936, p. 108-119.
- VÍAS SÁENZ-DÍEZ, Manuel. «La arquitectura rural escolar». *Revista de Pedagogía* [Madrid], núm. 145 (1934), p. 21-27.
- VICENS, Tomás. *Campo escolar agrícola de Perelada (Gerona): Memoria de los trabajos realizados durante el año 1926-27*. Palafrugell: Imprenta M. Palé, 1928.

- «El camp agrícola escolar, centre d'interès i motiu d'escola activa». *Butlletí dels Mestres*, núm. 59 (1 gener 1932).
- «L'escola rural: actualitat i esdevenidor». *Butlletí dels Mestres*, núm. 96 (15 novembre 1933).
- *Les pràctiques agrícoles i entomològiques a l'escola primària*. Barcelona: Miquel A. Salvatella, 1934.
- «Estructuració d'una escola rural tipus». *Butlletí dels Mestres*, núm. 136 (15 novembre 1935a).
- *El treball didàctic a la nostra escola unitària*. Barcelona: Miquel A. Salvatella, 1935b.
- VICENT ISEERN, Ramon. *L'escola a Castelló durant la II República (1931-1939)*. Vilanova de Castelló: Ajuntament de Vilanova de Castelló, 2000.
- VICENTE JARA, F. «Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo xx». *Anales de Pedagogía*, núm. 9 (1991).
- VIÑAO, Antonio. *Innovación pedagógica y racionalidad científica: La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

Període 1939-1975: el franquisme i la Llei general d'educació de 1970

- AGUSTÍ BARRI, María del Carmen. *Alcance psicopedagógico del aislamiento del maestro rural*. Universitat de Barcelona, 1960. [Tesi de llicenciatura dirigida per Concepción Sáinz-Amor]
- ALBÓ MARTÍ, Ramon. *Cuatro colonias agrícolas para menores moralmente abandonados*. Barcelona: Horta de Impresiones, 1942.
- ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, J. *Mari-Sol: Maestra rural*. Madrid: Magisterio Español, 1958.
- BARREIRO, Herminio. «Pequeña historia de una escuela unitaria». *Vela Mayor: Revista Anaya de Educación*, núm. 11 (1997), p. 23-29.
- BAS, Josep M. «Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno». *Cuadernos de Pedagogía*, suplement núm. 2 (1976), p. 15-21.
- CEDODEP. *La escuela unitaria completa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1960.
- *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1967.
- II Coloquio de Historia de la Educación: Escolarización y sociedad en la España contemporánea, 1808-1970*. València, 1983. [Són interessants les comunicacions de les seccions tercera i quarta, i la secció sobre la Comunitat Valenciana]
- COSTA, Ll. *L'escola de Sils en temps de Franco, 1939-1975*. Sils: Ajuntament de Sils, 2003.

- GÓMEZ ELISBURU, J. *La enseñanza primaria en los municipios españoles*. Madrid: Publicaciones de la Jefatura Nacional del S. E. M., 1956.
- GONZÁLEZ DE MIGUEL, M. Asunción; ZAPATER CORNEJO, Miguel. «El proceso de supresión de las escuelas de maestro único en el Camero Nuevo (La Rioja) en la segunda mitad del siglo xx. Sus consecuencias». A: *Etnohistoria en la escuela: Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, p. 141-154.
- GUTIÉRREZ, Ricardo. «La escuela rural oscense». A: *Más de 100 años de escuela en Huesca*. Diputación de Huesca, 1990, p. 10.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.; GRANDE, M.; INFESTAS GIL, A. *La educación en Castilla y León*. Valladolid: Ámbito, 1984.
- HERNÁNDEZ RUIZ, Santiago. *La escuela unitaria completa*. París: UNESCO, 1961.
- HERRERO MARTÍN, Luis. *Tardofranquismo y educación popular: Aportación socioeducativa de la Red Nacional de Teleclubs (1964-1974)*. Universidad de Salamanca, 2003. [Tesi doctoral]
- IGLESIAS, Luis F. *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas, 1957.
- LABRA, R. M. de. «La educación en zonas rurales y la formación de maestros de escuelas rurales». *Revista Analítica de Educación*, núm. 9-10 (1955).
- LACRUZ ALCOCER, Miguel. *Entre surcos y pupitres: Historia de la Educación Agraria en la España de Franco*. Madrid: Endymion, 1997.
- «Aulas entre rastros». *Revista de Educación*, núm. 322 (2000), p. 11-28.
- MARQUÈS, Salomó. «L'escola pública durant la postguerra. El cas de la Garrotxa (1939-1949)». A: *Comunicacions: Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 457-467.
- *L'escola pública durant el franquisme: La província de Girona (1939-1975)*. Barcelona: PPU, 1993.
- MARTÍNEZ ZAZO, F. Xavier. «La ETP del Ripollès: una escuela comarcal». A: *Comunicacions: Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: Escola Universitària de Magisteri, 1984, p. 468-479.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid, 1969.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DELEGACIÓN PROVINCIAL DE GERONA. *Planificación de las necesidades educativas de la provincia (III Plan de Desarrollo)*. Girona: Delegación Provincial del MEC, 1971.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DIRECCIÓN GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA. *La escuela unitaria completa*. Madrid: Imprenta Rivadeneyra, 1961.
- MÚGICA NAVARRO, José R. *Las concentraciones escolares en Navarra: 1962-1985*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 1992.

- PÉREZ DÍAZ, V. «Consideraciones sobre la escuela y el maestro rural». A: *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*. Madrid: Seminarios y Ediciones, 1972.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, José. *La vida rural en la España del siglo XX*. Barcelona: Planeta, 1975.
- SERRANO DE HARO, Agustín. *La escuela rural*. Madrid: Escuela Española, 1941.
- SOLER MATA, Joan. «L'educació a la comarca d'Osona (1952-2002)». *Ausa* [Vic], núm. 150 (2002), p. 491-509.
- TERÈS, Francesc. *El Grup «Isard»: Un moviment de mestres rurals a Lleida (1958-1964)*. Lleida: Grup Isard i Pagès Editors, 1999.
- TORT, Antoni. «La ciutat de Vic i l'escolarització a Osona (1970-1986)». A: *L'educació al món urbà: Actes de les IX Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Barcelona, novembre de 1987, p. 436-445.
- 30 retrats de maestras. Madrid: CissPraxis: Cuadernos de Pedagogía, 2005.

Període 1075-2000: de la transició democràtica al canvi de segle

- ACERO, C. A. «Preescolar itinerante: un modelo de educación infantil para el mundo rural en Asturias». A: *Congreso Internacional de Educación Infantil: Modelos y experiencias de educación infantil*. Madrid: Comunidad de Madrid, 1990.
- Actas del 1er. Congreso de Escuela Rural de Aragón*. Saragossa: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación y Ciencia, 2000.
- AGANZO, A. *Defendemos la escuela rural: Preescolar en casa*. Madrid: Cáritas Española, 1985a.
- *Las escuelas campesinas*. Madrid: Cáritas Española, 1985b.
- ALBERTÍ, Jaume; BASSA, Ramon. *Les escoles petites a Mallorca*. Palma: ICE de la Universitat de les Illes Balears, 1985.
- ÁLVAREZ MARTÍN, Miguel Ángel; JURADO GARCÍA, Manuel. «Maestros rurales y ovejas eléctricas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266 (febrer 1998), p. 86-89.
- AMO LOBO, J. del. *Historia de una escuela rural: Pedrezuela*. Madrid: Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas, 1991. (Biblioteca Pedagógica)
- ARNAIZ, V. «Apoyo educativo a los niños no escolarizados de ámbito rural» A: *Congreso Internacional de Educación Infantil: Modelos y experiencias de educación infantil*. Madrid: Comunidad de Madrid, 1990.
- Aula de Innovación Educativa*, núm. 12 (març 1993): *La escuela rural*. [Monogràfic]
- Aula de Innovación Educativa*, núm. 77 (desembre 1998): *La escuela en el medio rural*. [Monogràfic]
- BARRIO ALISTE, José Manuel del. «¿Existe la escuela rural?» *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251 (octubre 1996), p. 85-89.
- BASSA, Ramon. «L'escola rural o petita: passat, present i futur». *Escola Catalana*, núm. 331 (1996), p. 6-8.

- BERLANGA QUINTERO, Salvador. *Educación en el medio rural: Análisis, perspectivas y propuestas*. Saragossa: Mira Editores, 2003.
- BOIX TOMÀS, Roser. *L'escola rural i la formació permanent del mestre rural: Estudi de les necessitats i propostes per a la formació permanent del professorat rural de la comarca de l'Alt Penedès*. Universitat de Barcelona, 1993. [Tesi doctoral]
- *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: ICE de la UB: Graó, 1995.
- BOIX, Roser; FEU, Jordi; SOLER, Joan. «Perspectives de l'escola rural a la Catalunya del segle XXI». A: MALLART, J.; TEIXIDÓ, M.; VILANOU, C. [ed.]. *Repensar la pedagogia, avui*. Vic: Eumo; Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2001, p. 97-108.
- Butlletí dels Mestres*. Publicació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Temes de fons: «L'escola rural». Núm. 195 (maig 1985).
- CAIVANO, Fabricio. «Vicen, maestra rural». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 232 (gener 1995), p. 30-36.
- CAIJO SOTO, Miguel. «La escuela unitaria sin complejos». A: *Aula Libre: Aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga (Osca): Aula Libre, 1990, p. 69-102.
- CAMPÀ BONET, Rosa. «Els mestres de l'escola rural». *Escola Catalana*, núm. 331 (1996), p. 13-14.
- CARABAÑA, J. «¿Tiene la escuela rural que formar alumnos rurales?». *Revista de Estudios de Juventud* [Instituto de la Juventud], núm. 5 (1985).
- CARIDE GÓMEZ, J. A. *Ruralidad, educación institucional y desarrollo social en Galicia*. Universidad de Santiago de Compostela, 1983. [Tesi doctoral]
- «La escuela rural, re-creación de una identidad en crisis». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 112 (1984), p. 69-74.
- «Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas. La pedagogía social en el marco de un enfoque integrado». *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, núm. 7 (1992), p. 19-37.
- «Mestres no rural: lectures sobre un oficio». *Revista Galega do Ensino*, núm. 2 (1994), p. 39-49.
- CARMENA, Gregoria; REGIDOR, Jesús. «La política educativa y la escuela rural». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79 (juliol-agost 1981), p. 4-8.
- «El Libro Blanco del transporte escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 87 (març 1982a), p. 66-67.
- «El transporte escolar en el medio rural». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 87 (març 1982b), p. 62-65.
- *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC, 1985.
- CASTRO, A. *Aulas de cultura en el medio rural*. Madrid: Popular, 1987.
- CIVERA GÓMEZ, Manuel. *Treballar a una escola rural*. Barcelona: ICE de la UAB, 1978. [Separata Premi Ramon Llull, 1977]

- «La educación en el País Valencià». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 73 (1981), p. 59-63. COLECTIVO CAMPOS DE CASTILLA. *Escuela rural: Una propuesta educativa en marcha*. Madrid: Narcea, 1987.
- «Los colegios familiares rurales». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79 (1981), p. 52-53. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Escuela rural: Análisis y experiencias pedagógicas en Andalucía: I Jornadas Andaluzas de Escuela Rural*. Loja (Granada): Junta de Andalucía, 1985.
- *Plan de Actuación para la Escuela Rural en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía, 1988.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, Eudaldo. *Estudio evaluativo de la escuela rural andaluza*. Universidad de Granada, 1997. [Tesi doctoral]
- *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: Oikos-Tau, 2000.
- COSTA, Anton. «La educación en Galicia». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 47 (1978), p. 35-39.
- CRESPO LÓPEZ, Pablo Antonio. «L'escola rural valenciana des de la LGE (1970) fins als nostres dies». A: *II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana (Chulilla, octubre de 1993)*. València: Generalitat Valenciana, 1995, p. 37-56.
- Cuadernos de Pedagogía*, suplement 2, núm. 17 (maig 1976): *La escuela rural: Crónica de una marginación*. [Monogràfic] [Es tracta d'un recull d'articles que constitueixen una acurada crònica de la situació de l'escola rural en les diverses regions i territoris de l'Estat espanyol. Els articles es presenten ordenats en tres blocs temàtics: «La escuela rural en España, crónica de una marginación», «Las regiones opinan» i «Hacia una nueva educación rural»]
- Cuadernos de Pedagogía*, «Tema del mes»: «La escuela rural», núm. 79 (juliol-agost 1981).
- Cuadernos de Pedagogía*, «Tema del mes»: «Educación compensatoria», núm. 117 (setembre 1984). [Entre els diferents articles del monogràfic, n'hi ha alguns que es refereixen directament a l'escola rural, per exemple: «Cantabria. El despertar de la escuela rural» i «Castilla. Una alternativa a la escuela rural»]
- Cuadernos de Pedagogía*, «Tema del mes»: «La educación en el medio rural», núm. 151 (setembre 1987).
- Cuadernos de Pedagogía*, «Dossier»: «Chequeo a la escuela rural», núm. 214 (maig 1993).
- Cuadernos de Pedagogía*, «Tema del mes»: «Escuela rural», núm. 247 (maig 1996).
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. «El futur de les escoles rurals». *Crònica d'Ensenyament*, núm. 51 (desembre 1992).
- DÍAZ PRIETO, M. P. *El profesor de EGB en el medio rural*. Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1989. (Informes; 28)
- DOMÈNECH, Josep. «Reflexions sobre l'educació a l'escola rural». *Butlletí dels Mestres*, núm. 195 (1985), p. 6-8.

- *L'escola rural a Catalunya: Evolució històrica i aspectes comparats*. Consell Escolar de Catalunya, 1995.
- EQUIPO PREESCOLAR NA CASA. «Métodos de intervención en el medio rural». *Documentación Social*, núm. 81 (1990).
- Escola Catalana*, núm. 331 (1996): *L'escola rural*. [Monogràfic]
- «Escuela rural, una agonía». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 47 (novembre 1978), p. 22-23.
- ESPANTA LEÓN, A. «La escuela rural andaluza a debate». *Comunidad Escolar* [Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC], núm. 76, 1985.
- FERRADÁS BLANCO, R. Lois. «Preescolar na casa». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 60 (1979), p. 46-48.
- FEU, Jordi. «Les demandes i propostes dels mestres en el decurs de les nou Jornades d'Escola Rural a Catalunya (1979-1996)». A: *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, p. 343-351.
- «La transformació del món rural: el sentit de l'escola rural en un món que es desruralitza». *Temps d'Educació*, núm. 20 (1998), p. 287-314.
- *Política i legislació educativa a l'entorn de l'escola unitària i cíclica: Evolució i situació actual a les comarques gironines (1970-1998)*. Girona: Universitat de Girona, 1999. [Tesi doctoral]
- «Miscel·lània a l'entorn de l'escola rural. Quatre apunts per desfer el tòpic». *Transversal*, núm. 11 (2000), p. 79-82.
- GABRIEL, Narciso de. *Agricultura e escol: Contra a rotina e o exodo rural*. Universidad de Santiago de Compostela, 1989.
- GARCÉS, Ramon. *Análisis de las concentraciones y escuelas-hogar en Aragón*. Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1982.
- GARCÍA HERRERO, G. *Los servicios sociales en el medio rural*. 2a ed. Madrid: Siglo XXI, 1988.
- GONZÁLEZ, J. A.; LUCAS, A.; ORTÍ, A. *Sociedad rural y juventud campesina: Estudio sociológico sobre la juventud rural*. Madrid: Ministerio de Agricultura, 1985.
- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel. «Los costes de las concentraciones escolares». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79 (juliol-agost 1981a), p. 10-12.
- *La escuela rural: Situación educativa en el medio rural castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular, 1981b.
- «¿Cuál es el futuro de la escuela rural? Hacia un subsistema específico de educación rural». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 114 (juny 1984), p. 49-54.
- *La escuela rural en España: De la LGE a la LOGSE: Balance y perspectivas*. Universidad de Salamanca, 1994. [Tesi doctoral]
- «La educación secundaria en el medio rural». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 77 (desembre 1998), p. 47-52.

- GRANDE RODRÍGUEZ, Miguel; HERNÁNDEZ DÍAZ, José M^a; INFIESTAS GIL, Ángel. «La educación en Castilla-León». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 62 (1980), p. 45-49.
- GRUP DE MESTRES ALT URGELL-CERDANYA. «El mapa escolar a les zones de muntanya». *Perspectiva Escolar*, núm. 196 (juny 1995), p. 70-74.
- GRUP DE MESTRES PRIORAT. *Conclusions de les I Jornades sobre Zones Escolars Rurals del Priorat (Falset, 1992)*. Falset: Grup de Mestres Priorat, 1992.
- Guix, núm. 72 (octubre 1983): *L'escola al medi rural*. [Monogràfic]
- Guix, núm. 230 (desembre 1996): *Escola rural: Espai de canvi educatiu*. [Monogràfic]
- Guix, núm. 272 (febrer 2001): *L'escola rural, l'escola, l'ESCOLETA*. [Monogràfic]
- HERNÁNDEZ, Avelino. *Cultura y desarrollo en el medio rural*. Madrid: Narcea, 1989.
- JIMÉNEZ, Jesús. *La educación en el medio rural aragonés*. Saragossa: Universidad de Zaragoza. ICE, 1981.
- *La escuela unitaria*. Barcelona: Laia, 1983.
- JIMÉNEZ, Jesús; LÓPEZ, Gabriel. «La educación en Aragón». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 57 (1979), p. 49-52.
- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Primeres: 1979, Barcelona): L'Escola Rural a Catalunya: Primeres Jornades organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: UAB, 1980.
- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Terceres: 1983, Sant Pere Pescador): Conclusions de les III Jornades d'Escola Rural a Catalunya*. Grup d'Escola Rural de l'Alt Empordà, 1983. [Document multicopiat i no publicat. Les conclusions d'aquestes jornades es troben publicades en forma de resum a la revista *Guix*, núm. 72 (octubre 1983), p. 31-34]
- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Quartres: 1984, Valls): L'escola dins el món rural*. Bellaterra: ICE de la UAB, 1985.
- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Cinquenes: 1985, Seu d'Urgell): Conclusions de les V Jornades d'Escola Rural*. Bellaterra: ICE de la UAB; la Seu d'Urgell: Grup de Mestres Alt Urgell-Cerdanya, 1985.
- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Sisenes: 1987, Banyoles): Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 1987.
- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Setenes: 1990, El Vendrell): L'aplicació de la Reforma a l'escola rural: Conclusions de les VII Jornades d'Escola Rural, maig 1990*. Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica, 1990.
- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Vuitenes: 1993, Cervera): VIII Jornades d'Escola Rural: Conclusions. Temes de Renovació Pedagògica*. [Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica], núm. 10 (1993).
- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Desenes: 1998, la Molina): X Jornades d'Escola Rural: Balanç de deu anys de zones escolars rurals. Temes de Renovació Pedagògica*. [Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica], núm. 20 (1999).

- Jornades d'Escola Rural a Catalunya (Onzenes: 2001, Torroella de Montgrí): XI Jornades d'Escola Rural: Resum i aportacions. Temes de Renovació Pedagògica*. [Barcelona: Federació de Moviments de Renovació Pedagògica], núm. 21 (2001).
- JURADO GARCÍA, Manuel. «La escuela rural andaluza, hoy». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 218 (1993), p. 79-81.
- LLOMBART, Maria Teresa. «Una visió de la reforma al món rural. De l'escola a l'ins-titut». *Temps d'Educació*, núm. 21 (1999), p. 183-187.
- MARTÍNEZ, Juan B.; BALLARÍN, Pilar. «La enseñanza en Andalucía». *Cuadernos de Peda-gogía*, núm. 117 (1984), p. 46-59.
- Medi rural i formació de mestres: Experiència pilot a l'escola rural*. Bellaterra: UAB, 1981.
- MESTRAS MARTÍ, Lluís M. «L'escola rural i el procés de concentració escolar a Giro-na». *Perspectiva Escolar*, núm. 36 (1979), p. 3-7.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Escuelas rurales*. Madrid: MEC, 1986.
- *Comunidad Escolar* [Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC], núm. 231 (1989a): *Escuela rural, escuela viva*. [Monogràfic]
- *Escuelas rurales: Organización: zonas, centros y aulas*. Madrid: MEC, 1989b.
- *La educación infantil en el medio rural*. Madrid: MEC, 1991.
- *Educación en el medio rural: Educación infantil*. Madrid: MEC, 1992.
- MOLINA ARMENTEROS, Antonio. «La investigación del medio a través de una escuela rural». *Vida Escolar*, núm. 222 (1983), p. 7-22.
- NAVARRO PERALES, María José. «Panorámica de la escuela rural salmantina». *Revista de Estudios* [Salamanca], núm. 44 (2000), p. 143-172.
- La nova escola rural*. Lleida: Departament d'Ensenyament. Delegació Territorial de Lleida, 1991.
- ORTEGA, Félix. «El ocaso de un maestro rural». *Vela Mayor: Revista de Anaya Educación*, núm. 9 (1996): *El maestro, hoy*, p. 65-71. [Monogràfic]
- ORTEGA, F.; VELASCO, A. *Status, integración y funciones del maestro rural*. Madrid: CIDE, 1989.
- *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE. MEC, 1991.
- ORTEGA, Miguel Ángel. «¿Escuela rural o escuela en lo rural? Algunas anotaciones sobre una frase hecha». *Revista de Educación*, núm. 303 (1994), p. 211-242.
- *La pariente pobre: Significante i significados de la escuela rural*. Madrid: MEC. CIDE, 1995.
- Perspectiva Escolar*, núm. 36 (juny 1979): *L'escola rural*. [Monogràfic] [El conjunt d'ar-ticles que formen el monogràfic presenten una panoràmica de la situació de l'escola rural a Catalunya de la dècada de 1970, com a conseqüència de l'apli-cació de les polítiques educatives derivades de la LGE]
- Perspectiva Escolar*, núm. 159 (novembre 1991): *L'escola rural, tot un art*. [Monogràfic]
- Perspectiva Escolar*, núm. 233 (març 1999): *Una nova escola rural*. [Monogràfic]
- Pissarra: *Revista d'Ensenyament de les Illes*, núm. 98 (gener-febrer 2000): *Escoles petites*. [Monogràfic]

- PLANES, Lluís; CASTANYS, Montse. «La Reforma a l'escola rural». *Perspectiva Escolar*, núm. 182 (febrer 1994), p. 45-49.
- POUSA ANTELO, Avelino; POUSA DÍAZ, M^a Ángeles. «Un ensayo de escuela para el medio rural. La escuela agrícola de la Granja Barreiros de Sarria - Lugo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 42 (1978), p. 33-37.
- Present i futur de l'escola rural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya, 1996. (Documents; 5)
- Projecte Pedagògic d'una Escola d'Àmbit Rural*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, 1984. (Materials per a l'Educació Especial; 1)
- RAMIRO ROCA, Enric. «L'escola rural al País Valencià davant el repte de la reforma». *Escola Catalana*, núm. 331 (1996), p. 11-13.
- Revista de Educación*, núm. 322 (maig-agost 2000): *La educación rural*. [Monogràfic]
- RIUS ESTRADA, M. Dolors. *El proyecto educativo de zona: Una propuesta de calidad para la escuela rural en el marco de la reforma educativa*. Madrid: Seco Olea, 1993.
- ROCHE, Pedro. *Los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIET): Respuesta de futuro a la nueva escuela rural*. Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1993.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Rosa. «El moviment de mestres de l'Alt Empordà (1984-1994): primera aproximació a la seva història». A: *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Vic: Eumo, 1997, p. 365-373.
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín; NIÑO MARTÍNEZ, Miguel. «La educación en Asturias». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 75 (1981), p. 28-31.
- ROSALES LÓPEZ, C. [coord.]. *O contexto socio-pedagógico da acción instructiva en Galicia*. Santiago de Compostella: Universidad de Santiago, 1984.
- SALANOVA, Juan. *La escuela rural: Métodos y contenidos: Mesones de Isuela, una experiencia en libertad*. Madrid: ZYX, 1983.
- SAMPEDRO, Rosario. «Mujer y educación en el medio rural». *Vela Mayor: Revista de Anaya Educación*, núm. 7 (1995): *Mujer y educación*, p. 29-35. [Monogràfic]
- SÁNCHEZ DE ORCAJO, José. *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*. Madrid: SM-Fundación Santa María, 1985.
- SAURAS JAIME, Pedro. «Escuelas rurales». *Revista de Educación*, núm. 322 (2000), p. 29-44.
- SOLER MATA, Joan. «El Secretariat d'Escola Rural de Catalunya. Passat, present i futur de la renovació pedagògica a l'escola rural». *Temes de Renovació Pedagògica*, núm. 21 (desembre 2001), p. 15-19.
- SUBIRATS, Marina. *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62, 1983.
- «Escuela y medio rural». A: LERENA, C. [ed.]. *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal, 1987.
- TORT, Antoni. *Informe d'Ensenyament del Pla Estratègic Osona XXI*. Vic: Consell Comarcal d'Osona, 1992.

- Tous, Joan Lluís. «Catalunya: invitación al estudio de la escuela rural». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79 (1981).
- «Proposta de definició d'escola rural». A: *L'escola dins el món rural: IV Jornades d'Escola Rural (Valls, abril de 1984)*. Bellaterra: ICE de la UAB, 1985, p. 144.
- Trabajar en la escuela rural*. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica, 1998.
- «Una experiencia: el Colegio Familiar Rural Moncayo». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 79 (1981), p. 55-56.
- Vida Escolar*, núm. 228 (1984). [Monogràfic sobre l'escola rural; conté algunes experiències educatives realitzades en escoles rurals d'Albacete, Lugo, Terol, Cantàbria i Galícia]
- VILLANUEVA, María. «La formación de los maestros y la escuela rural». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 69 (1980), p. 29-32.
- ZUFIAURRE, Benjamín. «Navarra. La realidad educativa». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 141 (1986), p. 80-83.

FELIX MARTI ALPERA

LAS ESCUELAS RURALES

ENSEÑANZAS — ORGANIZACIÓN

CONSTRUCCIÓN — INSTALACIÓN

CON GRABADOS

SEGUNDA EDICION



1934

DALMAU CARLES, PLA, S. A.—EDITORES

GERONA - MADRID

FIGURA 1. Portada del llibre de Fèlix Martí Alpera, *Las escuelas rurales*.

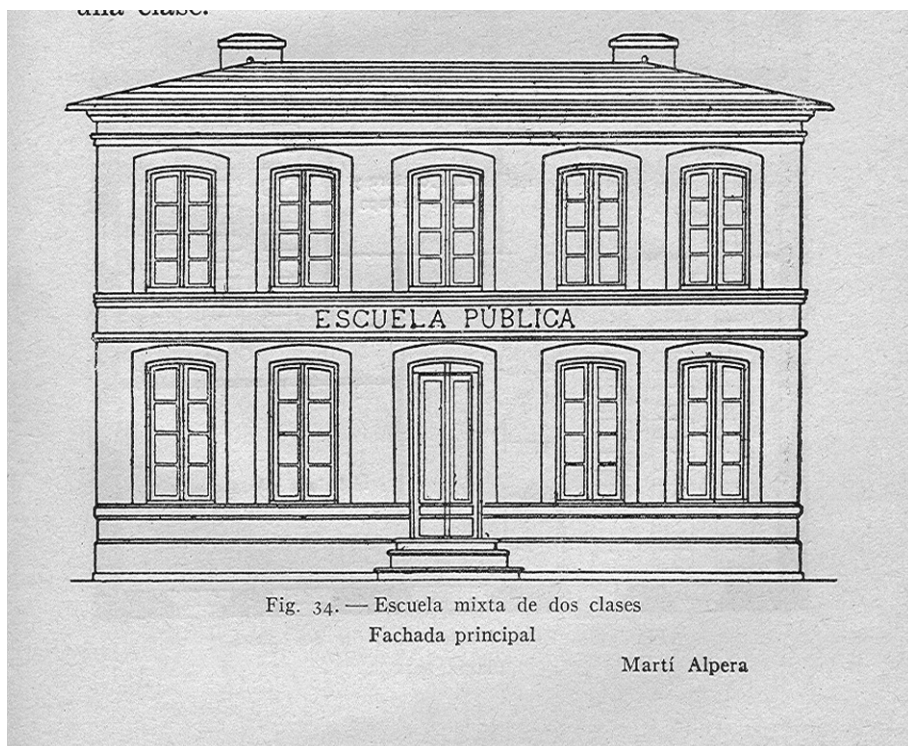


FIGURA 2. Dibuix de Fèlix Martí Alpera: edifici d'una escola rural.

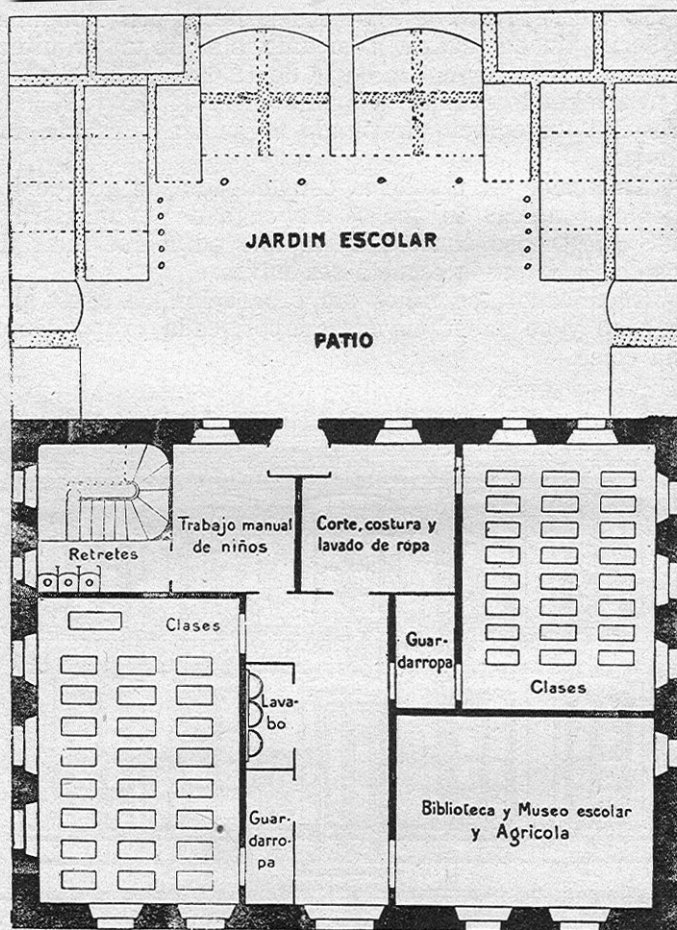


Fig. 35. — Escuela mixta rural de dos clases
Planta baja

FIGURA 3. Dibuix de Fèlix Martí Alpera: planta d'una escola rural.



FIGURA 4. Herminio Almendros a Villablino (1927).

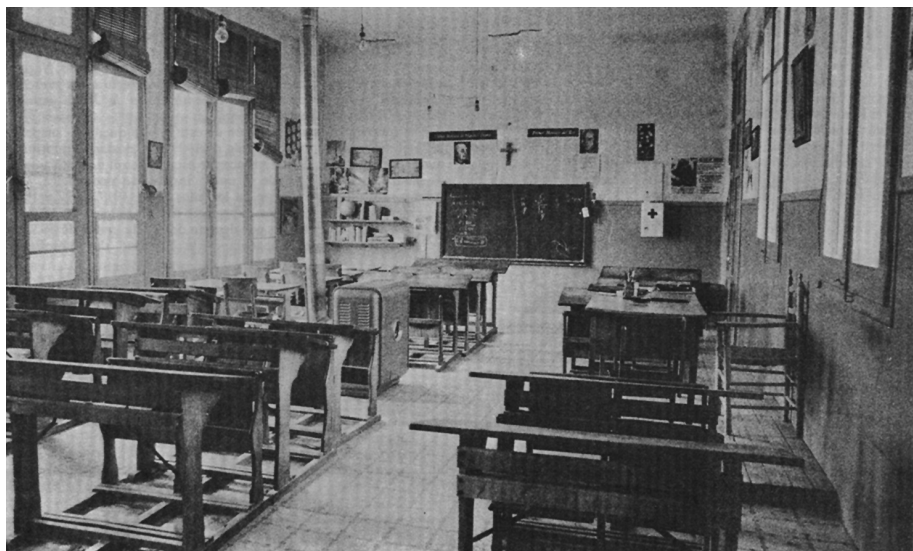
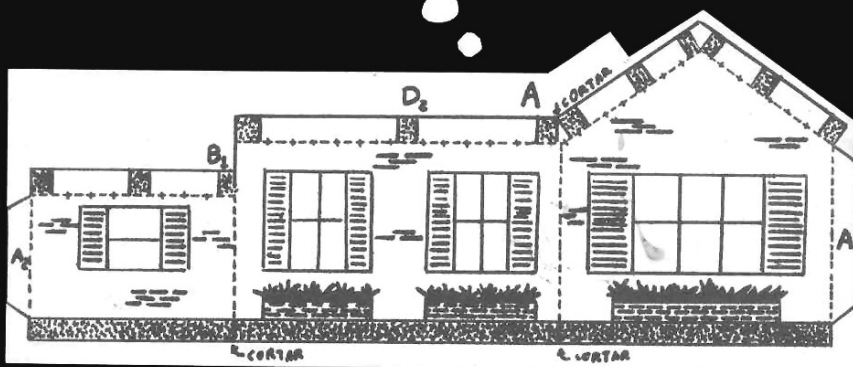


FIGURA 5. Aula d'una escola rural durant el franquisme.



L'ESCOLA
RURAL A
CATALUNYA



**Primeres Jornades
organitzades per l'Institut de
Ciències de l'Educació de la U.A.B.
Barcelona, 15 i 16 de juny-1979**

FIGURA 6. Primeres Jornades d'Escola Rural a Catalunya (1979).

**Conclusions de les
VI Jornades d'Escola Rural
de Catalunya**



**PROJECTE DE ZONES
ESCOLARS PER A
L'ESCOLA RURAL**

Banyoles, abril 1987

FIGURA 7. Document sobre les zones escolars rurals (1987).

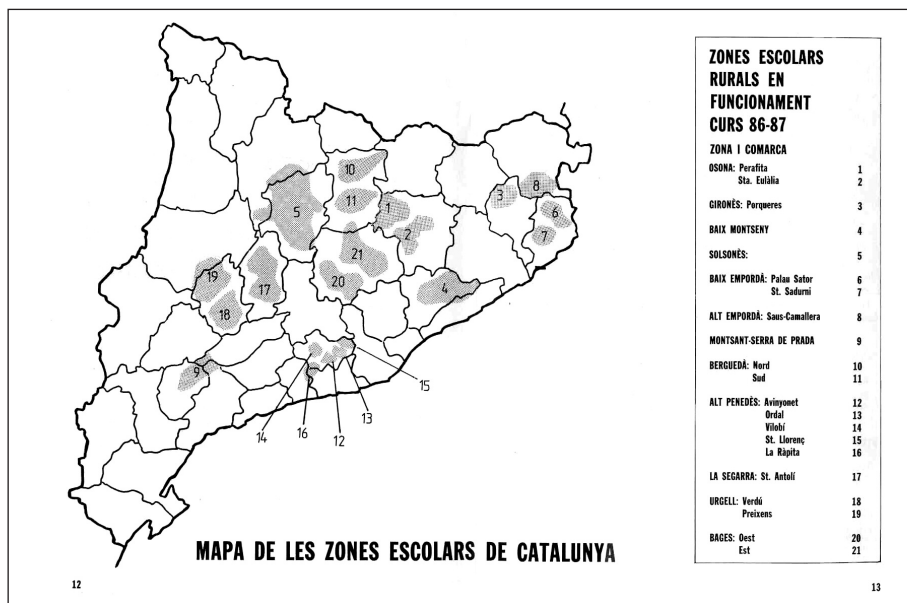


FIGURA 8. Mapa de les zones escolars rurals del curs 1986-1987 a Catalunya.



FIGURA 9. Escola rural de Llobera al Solsonès.



FIGURA 10. Aula de l'escola rural de Llobera, al Solsonès.

Estudis

El joc popular i tradicional als segles XVI i XVII: revisió des d'una perspectiva taxonòmica

Jaume Bantulà i Janot

Universitat Ramon Llull

RESUM

En aquest article es pretén reflexionar al voltant del joc popular i tradicional a partir de la revisió de diverses fonts documentals i iconogràfiques de la cultura lúdica dels segles XVI i XVII. El text contempla l'estudi del joc des d'una òptica inusual que no és altra que la de resseguir les manifestacions lúdiques de l'època atenent a la manera amb la qual autors de distinta procedència pretengueren la seva sistematització. Les variades classificacions són un reflex del grau de teorització que assolirà el joc —una de les pràctiques d'oci més esteses durant el Renaixement i l'època barroca— per tal de determinar el paper que havia d'ocupar en la societat. El joc, que havia estat considerat el pitjor de tots els vicis i s'havia associat a la immoralitat i l'ociositat, seria abastament revisat des d'un criteri moral. La seva llicitació, fonamentada en l'eutropèlia aristotèlica i la tesi tomista, fou el camí que va emprendre la moral cristiana per tal de reconduir-lo a la seva esfera. Fou aleshores quan els jocs de la infància i de la joventut entraren a formar part dels seus programes i reglaments escolars, sobretot amb l'ànim de controlar i regular les manifestacions lúdiques en un moment en què es començava a diferenciar els jocs dels infants i dels adults. La formulació del joc com a recurs pedagògic quedava encara molt lluny, ja que no es produiria fins als segles XVIII i XIX, quan es va consolidar la ruptura entre les manifestacions lúdiques de la infància i del món adult.

PARAULES CLAU: joc, joc popular i tradicional, jocs infantils, cultura lúdica, taxonomia.

ABSTRACT

This article aims to provide food for thought on popular and traditional games based on a review of different documentary and iconographic collections of the recreational cul-

ture of the 16TH and 17TH Centuries. The text addresses the study of play and games from an unusual standpoint, namely plotting the recreational forms of the epoch, examining how authors from different sources addressed their systematisation. The different classifications reflect the degree of theorization attained by games and play — one of the most widespread recreational practices during the Renaissance and the Baroque periods — in order to achieve the role it was to play in society. Games and play, once regarded as the worst of all vices, associated with immorality and idleness, would go on to be widely reviewed from the moral standpoint. Christian morality, based on Aristotle's eutropely and the Thomist thesis, sought to legitimise it in order to redirect it towards its own arena. It was then that games of childhood and youth became part of its school programmes and regulations, particularly with a view to controlling and regulating recreational manifestations at a time when a distinction was being made between children's and adult's games. The formulation of games and play as a pedagogical resource was still very far off, and would not take place until the 18TH and 19TH Centuries, when the rupture between the recreational manifestations of childhood and the adult world was consolidated.

KEY WORDS: games and play, popular and traditional games, children's games, recreational culture, taxonomy.

En contra d'allò que a primera vista podria semblar, De Vroede i Renson (2000) revelen que del segle XVI al XIX, la literatura dedicà ja una especial atenció als jocs i a les activitats físiques, argumentant la gran quantitat de material existent sobre el tema.¹ Si bé s'ha de fer constar que les primeres fonts es limitaven a unes quantes activitats físiques i, sovint, per no dir sempre, referides als jocs i esports practicats per la classe hegemònica. Resulta paradigmàtic que un dels primers a tractar el joc en l'època medieval fos el mateix rei Alfons X, el Savi (1221-1284), el qual procurà lícitar el joc harmonitzant la tendència instintiva de les manifestacions lúdiques, amb un marc teològic i religiós, inspirant-se sobretot en sant Tomàs, que associava el joc a la moderació, a la bona finalitat, a apaivagar la tensió de l'esperit i a la dignitat de la persona.²

Si més no, els materials es remuntaven a temps passats, sobretot als jocs i esports de l'antiguitat grega i llatina,³ destacant en aquest cas autors com Mercurial

1. R. de VROEDE i R. RENSON, «Un cúmulo de libros sobre el juego», a P. IRURETA-GOYENA (coord.), *El juego en el libro antiguo*, Madrid, Instituto Nacional de Educación Física Madrid i Universidad Politécnica de Madrid, 2000, p. 15-22.

2. Quant a Alfons X, són cèlebres les seves obres *Libro del ajedrez, tablas y dados*, així com *Ordenamiento de las tafunerías*. Pel que fa a sant Tomàs, el tractament del joc queda explicitat en la *Summa theologiae* i en el *Comentari a l'ètica d'Aristòtil*.

3. De fet, les referències i els testimonis recollits pels mateixos autors clàssics sobre diferents jocs són força abundants: Homer i el joc de pilota; Ovidi i la xerranca o les dames; Aristòfan i les tabes o les

(1569, *De Arte Gymnastica libri sex...*)⁴ o ja entrat el segle XVII, Rodrigo Caro (¿1627-1634?, *Días geniales ó lúdricos*), al qual hom es referirà tot seguit.

En aquest article, no es pretén rastrejar de manera exhaustiva les fonts antigues que aporten informació significativa estretament relacionada amb l'escenari del joc i l'esport,⁵ sinó fixar sobretot l'atenció de manera particular en totes aquelles fonts documentals en les quals es fa referència a algun tipus de taxonomia, si bé és cert que les fonts antigues només deixen entreveure de manera implícita algun lleu indici sistematitzador.

Hi ha diversos exemples que poden ésser d'utilitat per testimoniar l'interès de bell antuvi per classificar els jocs, encara que sovint, cal remarcar, no sigui aquest la intenció primordial i bàsica de molts dels autors consultats.

Així, al segle XVI, Rabelais (1483?-1553), en relatar en un reeixit llibre (1534) la vida de Gargantua, el pare de Pantagruel, enumerà dos-cents dinou jocs i objectes de joc. Aquesta llista bé podria considerar-se com una fórmula per reagrupar-los en gèneres: jocs de cartes, taula, destresa, habilitats, bromes, endevinalles,⁶ etc.

petites construccions; Alcibiades i els daus; Plató i els titelles; Polux i el fet i amagar o jugar als reis; etc. Fins i tot les primeres recopilacions, en forma de «Repertoris», es porten a terme durant la cultura grecoromana, com és el cas del tractat de jocs de Suetoni Tranquil (69-128) *De lusibus puerorum*, que fou un fabulós diccionari de tots els jocs emprats per la infància grega, o bé l'obra *Onomasticon* de Julio Polux (138-188), que fou escrita desconeixent la de Suetoni. Malgrat que l'obra de Suetoni està perduda actualment, hi ha mostres prou evidents de la seva existència, tal com ho demostren López Martín i Garfella Esteban en el seu estudi. «Servi, en el Lib. V. de l'Eneida de Virgili, es refereix a aquesta obra en aquests termes: *in libro puerorum lusibus Suetonius Tranquillus*; Aulio Gelio, per la seva part, en *Noctes Atticae*, Lib. IX, 7, 3, al·ludeix a aquesta obra encara que amb el títol de *Ludica historia*; finalment fa el mateix Sant Isidor en les seves *Etimologies*, XVIII, VI, 8», R. LÓPEZ MARTÍN i P. R. GARFELLA ESTEBAN, *El juego como recurso educativo: Guía antológica*, València, Universitat de València, 1997, p. 11-12.

4. Vegeu la primera traducció espanyola de l'obra a H. MERCURIAL, *De arte gmnástico*, Madrid, Victoriano Hernando, 1845.

5. Com per exemple Mosellanus (1518, *Paedologia*); Erasme (1518, *Familiarum colloquiorum*); P. Antonio Van Torre (1657, *Dialogi familiares*), que, dedicats a l'aprenentatge del llatí i escrits en forma de diàleg, contenen un o més diàlegs sobre jocs infantils i mostren com jugaven els nens durant l'estona d'esbarjo. Entre aquests diàlegs, destaquen els de l'humanista hispanoflamec Vives (1538, *Lingua latinae exercitatio*), en els quals es formulen les sis «lleis del joc». Consulteu-los a J. J. ROSA SÁNCHEZ i E. RIO MATEOS, *Juegos tradicionales infantiles en León*, Lleó, Universidad de León-Servicio de Publicaciones, 1997, p. 59-60, o més directament a J. L. VIVES (1538), *Diálogos*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1959, col·l. «Austral». També a J. L. VIVES (1538), *Diálogos sobre la educación*, Madrid, Alianza, 1987.

6. Vegeu en edició catalana per exemple: F. RABELAIS, *Gargantua i Pantagruel*, Barcelona, Edicions 62, 1985, p. 57-60. Un estudi detallat dels jocs citats per Rabelais es troba a D. ELSCHENBROICH, *El juego de los niños: Estudios sobre la génesis de la infancia*, Bilbao, Zero, 1979. Vegeu al mateix temps: M. BAKHTIN, *Rabelais and his world*, Indiana, U.P., 1984. Alhora i per tal de conèixer una anàlisi de la seva obra sota el prisma de la cultura popular, cf. M. BAYTIN, *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Barcelona, Seix Barral, 1971.

A Espanya, segons Pelegrín (2000), «en el Renaixement i el Segle d'Or, alguns autors revaloritzaren els usos i costums lúdics, notòriament visible en el teatre, en festes i festivitats nacionals»,⁷ per la qual cosa la relació de documents en què es fa menció dels jocs de l'època és força extensa. Destacarien l'*Auto o farsa del nacimiento de Nuestro Señor Jesucristo* (1514), de Lucas Fernández;⁸ el tractat mèdic *Libro del ejercicio corporal y de sus provechos* (1553), de Cristóbal Méndez;⁹ el *Colloquio* (1556), de Pedro Pablo de Acevedo;¹⁰ el *Memorial de un pleito*,¹¹ i el *Tratado del juego* (1559), de Fray Francisco de Alcoçer.¹²

D'entre aquests documents ens detindrem únicament en l'obra del metge Cristóbal Méndez, en el tractat de jocs d'Alcoçer i, en darrer lloc, en el *Memorial*.

Pel que fa al primer, es tracta d'una obra mèdica dividida en quatre tractats. Al tercer, Méndez explicita com ha d'ésser l'exercici físic i quines són les millors maneres d'aconseguir que aquest resulti beneficiós per a la salut. És en aquest tractat on l'autor enumera els jocs més recomanables per a la joventut, i aporta consells per a la seva pràctica, detenint-se molt especialment en el joc de pilota. Crida més l'atenció, no obstant això, quan, referint-se a l'evolució de l'infant, indica quines són les pràctiques més apropiades per a la infantesa nobiliària.*

La predilecció del metge pels jocs que requereixen moviment està fora de tot dubte, opinió que no compartiria el frare Alcoçer, que en el seu *Tratado del juego*, i més concretament en el capítol cinquè, dels seixanta-dos que conté l'obra, narra amb detall «De las diversas maneras que hay en los juegos», i es mostra clarament favorable als jocs de devots i sants, alhora que arremet contra els luxuriosos. Mal-

7. A. PELEGRÍN, «Juegos de aldeas y de la niñez en textos hispánicos (1510-1820)», a P. IRURETA-GOYENA (coord.), *El juego en el libro antiguo*, 2000, p. 23-52.

8. L'auto, farsa o ègloga és una obra de teatre en la qual predomina el caràcter pastoril, emmarcada en la nit d'advent, quan els pastors «inventen jocs» per distreure's i divertir-se. Vegeu FERNÁNDEZ LUCAS (1514), *Auto o farsa del nacimiento de Nuestro Señor Jesucristo*, Madrid, Castalia, 1976.

9. C. MÉNDEZ, *Libro del ejercicio corporal y de sus provechos*, Jaén, Gregorio de la Torre, 1553. També C. MÉNDEZ, *Libro del ejercicio corporal y de sus provechos*, Mèxic, Academia Nacional de Medicina, 1991, col·l. «Nuestros Clásicos», núm. III. Si bé, hom també ha d'afegir l'excel·lent tesi doctoral d'Álvarez del Palacio referida a l'obra d'aquest metge: C. MÉNDEZ, *Libro del ejercicio corporal*, Lleó, Universidad de León, 1996, col·l. «Humanistas Españoles». (Estudi, edició crítica i notes d'Eduardo Álvarez del Palacio.)

10. Comèdia escrita per aquest jesuïta per ésser representada en el Col·legi de la Companyia de San Hermenegildo a Sevilla, pels mateixos escolars, en la qual el rabadà es mostra gran coneixedor de jocs i entreteniments, els quals enumera a la manera d'ensalada. Vegeu P. P. ACEVEDO, *Colloquio que se presentó en Sevilla...*, Madrid, Real Academia de la Historia. Ms. 9.2564.

11. RODRÍGUEZ MARÍN, *Pasatiempo folklórico: Varios juegos infantiles del s. XVI*, Madrid, Tipografía de Archivos, 1932.

12. F. DE ALCOÇER, *Tratado del juego*, Salamanca, Andrea de Portonaris, 1559; J. J. ROSA SÁNCHEZ i E. RÍO MATEOS, *Juegos tradicionales...*, 1997, p. 64-65.

grat tot, Alcoçer sembla molt més coneixedor d'aquells que estan dedicats a passar el temps, els «vulgarment anomenats jocs», explicita el frare, que divideix en tres grans apartats: destresa, atzar i mixtes.**

De fet, el tractat d'Alcoçer segueix la mateixa línia tomista que l'obra de P. de Covarrubias (1519),¹³ que havia estat reeditada en aquells anys. Per a Alcoçer no tots els jocs són condemnables, com alguns predicadors d'aleshores advertien des dels púlpits de les esglésies, associant-los al pecat mortal i, per tant, lliurant els seus practicants a l'infern.

En l'obra de Covarrubias, membre de l'orde de Predicadors, dirigida a la duquesa de Frías, el tractadista divideix el joc en espiritual, humà i diabòlic. Destaca entre els jocs espirituals el teatre i la dansa, sempre que tinguin una finalitat sana. El joc humà i lícit és tot aquell que s'empra per sanitar o per exercitar i provar les forces, la lleugeresa, la manya i la desimboltura del cos.

Inclou en aquesta categoria la possibilitat dels jocs d'apostes, fins i tot amb diners, si aquestes no són massa exagerades i s'utilitzen en els jocs de llança, pilota, esgrima i justes. En canvi, el joc en excés, així com els jocs de cartes i de daus són els que cal perseguir perquè sembren la discòrdia social i augmenten la cobdícia. Només d'aquesta manera, segons l'autor, el joc permet el delit del cos i de l'ànima, és a dir, si es conjuga amb la virtut de la prudència, que seria una virtut força co-bejada a l'Europa renaixentista, i que amb posterioritat la prosa del jesuïta Baltasar Gracián sistematitzaria en diversos aforismes a *El arte de la prudencia* (1647).¹⁴

Alcoçer, però, ja es mourà entre «els principis teocràtics que veuen en el joc de fortuna una nova idolatria i el pragmatisme del poder polític apostant per un tibi control del joc d'atzar, per fer d'ells un cohesionador social i no un dissolvent».¹⁵

Si hom fixa novament l'atenció en la classificació aportada per Alcoçer respecte dels anomenats vulgarment jocs (destresa, atzar i mixtes), en l'obra de Jerome Cardan, *El joc d'atzar* (1565), es planteja una taxonomia semblant, a través d'establir també tres categories: els jocs de pur atzar, els de pura raó i els de semiatzar.

Pel que fa al *Memorial*, fou escrit en forma d'ensalada de jocs en un pergamí del segle XVI, possessió del pare de l'escriptora romàntica i costumista Fernán Caballero —Cecilia Böhl de Faber—, i que posteriorment adquiriria la Biblioteca Nacional de Madrid. El manuscrit va ésser abastament estudiat per Rodríguez Marín en la dècada dels anys trenta del segle XX, el qual afirmà que el document aplega

13. P. de COVARRUBIAS (1519), *Remedio de jugadores*, Burgos; J. A. GONZÁLEZ ALCANTUD, *Tractatus ludorum: Antropológica del juego*, Barcelona, Anthropos, 1993, p. 112-123.

14. Cf. B. GRACIÁN (1647), *El arte de la prudencia*, Madrid, Temas de Hoy, 1998.

15. J. A. GONZÁLEZ ALCANTUD, *Tractatus ludorum...*, 1993, p. 122-123.

no menys de trenta-vuit jocs infantils, a través d'una narració burlesca en la qual s'encadenen els noms i les frases emprats en els jocs infantils del segle XVI.**

Així doncs, efectuant un repàs a les aportacions taxonòmiques extretes de les diverses fonts documentals consultades, llevat de petites excepcions en les quals els autors s'aventuren a efectuar algun tipus de classificació morfològica, es constata que la majoria d'aquestes referències primerenques són sobretot de caràcter enumeratiu. Aquesta argumentació pren solidesa si es procedeix alhora a revisar la producció iconogràfica de l'època, en què destaca l'obra *Juegos infantiles* (1560), del flamenc Pieter Bruegel (1525-1569). Aquesta pintura podria considerar-se la contrapartida iconogràfica a la llista proporcionada per Rabelais.

Malgrat que l'autor no pretenia recollir de manera enciclopèdica diferents jocs,¹⁶ el quadre il·lustra amb excel·lència més d'una vuitantena de manifestacions lúdiques.¹⁷

Altres exemples pictòrics en els quals escrutar jocs de l'època són *Playing monkeys* de Pieter van der Borcht (1540-1608), o *Children's games* de Maerten van Cleve (1527-1581), els quals mostren vint i vint-i-cinc jocs, respectivament, i ofereixen ambdós una extraordinària informació visual.

No obstant aquesta tirallonga d'al·lusions al joc, segons Olaso (1993),¹⁸ les primeres aportacions taxonòmiques es produirien al segle XVII de la mà de científics de la talla de Rosentielhl, Barbut, del físic neerlandès Huygens (1629-1695), o Remond de Montmort. Sense voler desvalorar aquesta apreciació, sembla haver-se demostrat amb escreix que hi ha importants precedents a tenir també en compte, com es posa de manifest en les categories suara esmentades.

A més dels referits científics, caldria citar un dels grans metafísics del segle XVII, de la vàlua de Descartes, Malebranche o Spinoza, perquè es preocupà del joc i de la possibilitat de classificar-lo. Aquest no és altre que l'alemany Leibniz (1646-1716), filòsof i matemàtic, descobridor alhora que Newton de les bases del càlcul diferencial, però que destacà també com a físic, historiador, teòleg i jurisconsult. Leibniz va fer distinció de dos tipus de jocs: aquells en els quals només compta el número i la situació, i aquells en què figura el moviment. Entre els primers, estableix una subdivisió que ja fou emprada per Cardan al segle XVI, i que ha estat

16. De fet en altres obres anteriors del mateix pintor, es recullen jocs que no es mostren en aquesta ocasió. Vegeu A. WIED, *Bruegel*, Madrid, Electa, 1995.

17. Aquestes han estat meticulosament estudiades per E. de VRODE, «Kinderpel, Spaelgoed en Pieter Bruegel de Oude's», *Trojaanse Hobbelpaard* 1, 1985, p. 11-43. També recobra especial interès l'aportació de J. P. VANDEN BRADEN, «Les jeux d'enfants de Pierre Bruegel», a P. ARIËS i J. C. MARGOLIN, *Les jeux à la Renaissance*, París, Librairie Philosophique J. Vrin, 1982, p. 499-524.

18. Vegeu S. OLASO, *El joc de pilota en la comunitat valenciana*, Universitat de Barcelona, 1993, p. 147. (Tesi doctoral no publicada; director, Josep M. Boquera.)

mentcionada anteriorment: jocs de pur atzar (cara o creu, daus); jocs de pura raó (escacs, dames) i jocs de semiatzar (*bridge*, dòmino). En els segons, hi figuren els jocs de destresa (*paume*, billar).

Una altra referència ineludible del xviii és la d'Héroard, el metge personal del futur rei de França, Lluís XIII, durant la cort d'Enric IV,¹⁹ que narra de manera meticulosa la vida de l'infant des del seu naixement l'any 1601, fins que aquest compleix més de vint-i-set anys. En aquest diari de caràcter descriptiu, ordenat cronològicament, Héroard explicita totes i cadascuna de les activitats que duu a terme Lluís XIII, segons el seu desenvolupament físic i psicològic.

Per tant, fixant-se en exclusiva en les manifestacions lúdiques del petit noble, i al marge d'aportar elements significatius d'anàlisi al voltant dels jocs de la infantesa reial francesa d'inicis del segle xviii, el diari és un ric catàleg de jocs que podria considerar-se com un clar precedent d'altres classificacions advenidores, que tindran en compte el joc des de la perspectiva de l'evolució psicofísica de l'infant.

Incidint amb més detall en aquest diari, que ha estat minuciosament estudiat per T. Depaulis (1993),²⁰ s'hi troben 1.156 mencions de jocs, 757 de les quals es refereixen a jocs corporals, 260 a jocs de l'esperit i 139 a petits jocs.

Entre els jocs corporals destaquen aquells que posen en funcionament els músculs, l'habilitat física, els reflexos o la destresa: jocs físics, lluites, justes, tir, llançaments de pilota, volant, pilota, bitlles, billar, mall, etc.

Quant als jocs de l'esperit, de caràcter purament cerebral o intel·lectual, difereència entre jocs d'atzar (bàsicament jocs de cartes, loteries i jocs de recorregut) i els jocs de peons sense atzar (sobretot les dames i els escacs).

Els petits jocs són els que caracteritzen la infància, i requereixen alhora del cos i l'intel·lecte però de cap instrument especial (entre d'altres, la gallina cega, agulles, tocar i parar, ossets o tabes, seguir el rei, etc.).

Si bé no es tracta d'un repertori exhaustiu i sistemàtic dels jocs de l'època, i sense perdre de vista l'estatus reial del seu principal actor, és important destacar, emprant les paraules de Depaulis, que «malgrat que l'esperit del Renaixement hi és encara present, els jocs dels infants i dels adults comencen a diferenciar-se».²¹

19. Vegeu P. ARIÈS, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987, p. 93-142. El diari va ser publicat per primera vegada a mitjan segle xix. HEROARD, *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII*, París, E. Soulié i de Barthélemy, 1868, 2 v.

20. T. DEPAULIS, «Héroard et les jeux "oisifs" du petit Louis XIII», a J. M. MEHL, *Jeux, sports et divertissements au Moyen Âge et à l'Âge classique*, Actes du 116e Congrès National des Sociétés Savantes, Chambéry, 1991, París, CTHS, 1993, p. 111-127.

21. T. DEPAULIS, «Héroard et les jeux "oisifs" du petit Louis XIII», p. 116.

A Espanya, per les mateixes dates, el tractament del joc és vist des de diversos punts de vista igual com al segle anterior. Cal, també, donar notícia d'autors que, amb un caràcter moralitzador, intenten convèncer que el joc és el pitjor de tots els vicis. En aquesta línia podrien situar-se les obres d'Adrián de Castro, *Libro de los daños que resultan del juego* (1599).²² El seu autor fou escrivà de cambra de l'Audiència de Granada i dedicà el llibre a un membre del Consell de la Seva Majestat i de la Inquisició. Castro arremetia contra el joc en uns moments en què l'arribada de les partides d'or procedents de les colònies havia estès entre la població espanyola la pràctica dels jocs d'atzar, com a fórmula ràpida per a la recerca de la fortuna.

És clar que a l'altra banda de l'Atlàntic la situació no era gaire diferent, si es pren com a font documental el diccionari de Ludovico Bertonio,²³ que recull una bona mostra de jocs del segle XVI de l'àrea aimara.

En aquesta obra els jocs són dividits segons la pròpia consideració cultural lúdica dels aimara. D'una banda, els jocs «sapa a anataña», és a dir, jocs lícits i, d'altra banda, els «hani anatahatatifani anatañanaca», és a dir, els jocs vedats. Per tant, s'hauria de considerar que la taxonomia es fonamenta igualment a partir d'un criteri moral.

Hom sospita, però, que darrere d'aquesta jerarquia s'abriguen més aviat les intencions del mateix Bertonio (1552-1625), que com a jesuïta italià estaria interessat a prohibir determinades manifestacions indígenes, sempre que aquestes no guardin consonància amb la moral cristiana, i alhora promoure els costums lúdics dels colonitzadors, convenientment maquillats si cal.

Altres autors que van estrènyer el cercle entorn del joc, la immoralitat i l'ociositat són Franciso Luque Faxardo, *Fiel desengaño contra la ociosidad...* (1603)²⁴ o Pedro de Guzmán, jesuïta i consultor del Sant Ofici, *Los bienes del honesto trabajo y daños de la ociosidad* (1614).²⁵

En el tractament del joc també hi va haver autors que intentaren, més que la seva condemna, reconduir-lo a la concepció de la moral cristiana. És el cas del segovià Alonso de Ledesma (1562-1623), que reprèn el tema dels jocs per extreure-hi ensenyaments moralitzadors, amb la publicació de *Juegos de Nochebuena* (1605),²⁶ en

22. A. de CASTRO, *Libro de los daños que resultan del juego*, Granada, 1599.

23. L. BERTONIO (1612), *Vocabulario de la lengua aymara*, citat a A. PAREDES, *Juegos tradicionales bolivianos*, La Paz i Isla, 1998, p. 15.

24. F. LUQUE FAXARDO (1603), *Fiel desengaño contra la ociosidad y los juegos: Utilissimo, a los confesores, y penitentes, justicias y los demás, a cuyo cargo está limpiar de vagabundos, tahures, y fulleros la República Christiana*, vol. 1, Madrid, Biblioteca de Clásicos Españoles, 1955. (Edició de Martí de Riquer)

25. P. PADRE DE GUZMÁN, *Los bienes del honesto trabajo y daños de la ociosidad*, Madrid, 1614.

26. A. LEDESMA (1605), «Juegos de Nochebuena a lo Divino», a *Romanceros y cancioneros sagrados*, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1950.

la qual es condensen diversos jocs que utilitzen per a la seva realització les cançons de ronda, i que són «cristianitzats» mitjançant el trastocament de la lletra. L'obra és una clara referència dels entreteniments i jocs compartits per adults, joves i nens de l'Espanya de finals del cinc-cents.

El frare Alonso Remón aniria més enllà de les pretensions de Ledesma, i en un text publicat el 1623, *Entretenimientos y juegos honestos...*,²⁷ escriu amb la idea de regularitzar des de la seva concepció cristiana els jocs i entreteniments populars, i no s'està fins i tot d'inventar-se'n, per tal d'aconseguir el seu propòsit. Remón prohibeix, recomana i proposa jocs a través d'efectuar una classificació d'aquests segons els estaments socials, l'edat i el gènere.²⁸

Aquesta visió moralitzadora del joc no és exclusiva de l'Estat espanyol, com ho demostra l'il·lustratiu títol del famós tractat de Thiers, *Traite du jeux et divertissements, qui peuvent être permis, ou qui doivent être défendus, aux chrétiens selon les règles de l'Eglise et le sentiment des peres* (1686).²⁹

De fet, un exemple paradigmàtic és tota la tradició lúdica espanyola exportada pels eclesiàstics, sobretot jesuïtes, a Amèrica durant els segles XVI-XVIII, que impregnaria els jocs de símbols i personatges de la religió cristiana, en molts casos afegida per a l'ocasió amb vehemència, alhora que desterraven amb fermesa i convicció els costums lúdics ancestrals dels colonitzats, tal com es reflecteix en tota la tradició lúdica hispanoamericana posterior.³⁰

Una altra manera de concebre el joc es posa de manifest en l'obra de Rodrigo Caro, el qual malgrat la seva condició eclesiàstica no pretenia moralitzar el joc, sinó remuntar-se a l'antiguitat, executant amb un mestratge exemplar, farcit de disquisicions filològiques, una arqueologia de l'activitat lúdica, dignificant-la sota el paradigma grecollatí.

La tasca desenvolupada per l'erudit i clergue sevillà és immensa, tal com ho posa de manifest Pelegrín quan explica que «Rodrigo Caro utilitza el mètode regressiu i comparatiu: exemples extrets dels autors de l'antiguitat (Suetoni, Pòl·lux),

27. A. REMON (O. de M.), *Entretenimientos y juegos honestos y recreaciones cristianas para que todo género de estado se recreen los sentidos sin que se estrague el alma*, Madrid, Viuda de Alonso Martín a costa de Lucas Ramírez, 1623.

28. J. A. GONZÁLEZ ALCANTUD, *Tractatus ludorum...*, 1993, p. 128-133.

29. M. J. B. THIERS (1686), *Traite du jeux et divertissements, qui peuvent être permis, ou qui doivent être défendus, aux chrétiens selon les règles de l'Eglise et le sentiment des peres*, París, 1686, citat a J. A. GONZÁLEZ ALCANTUD, *Tractatus ludorum...*, 1993, p. 80. Per copsar la total implicació dels eclesiàstics, potser resulti interessant oferir la traducció del títol al català: *Tractat del joc i de les diversions, que poden ser permeses, o que han d'ésser defensats, als cristians segons les regles de l'Església i el paper dels pares*.

30. Citar com a mostra de la tenacitat en l'empresa: C. CALINO, *Lecciones theologico morales sobre el juego*, Madrid, Juan de Zúñiga, 1734.

humanistes del segle *xvi* (Mercurial, Boulanger), autors hispànics de la seva època (Pedro Pantoja de Ayala, Covarrubias). Els jocs de l'antiguitat són comparats amb aquells que es practicaven en els seus dies sevillans». ³¹

És per això que no seria fins després de deu o quinze anys d'estudi, que Rodrigo Caro aconseguiria finalitzar la seva obra, si bé com indica en el pròleg Etievre, ³² aquesta no seria impresa fins 1884. *Días geniales o lúdicos* són presentats al lector a través de sis diàlegs que constitueixen, en cert sentit, una taxonomia o manera d'agrupar les manifestacions lúdiques i d'entreteniment: jocs circencs, gimnàstics, cerimònies, festes vàries, burles, jocs i joguines de nens.

Potser es pot retreure a Caro que la seva taxonomia no distingeix amb precisió el joc «popular» del joc «infantil» i que es manté distant, mentre furga en la seva recopilació de jocs en els seus orígens grecollatins, dels primers intents conceptualitzadors que es produirien a cavall dels segles *xvi* i *xvii*, per delimitar els jocs d'infància, subratllant el seu component moralitzant, propi dels tractadistes renaixentistes i barrocs.

Aquest enfocament moralitzador al qual hom es refereix precisament es jugarà alhora amb intencions de caràcter didàctic, esdevenint també una de les constants d'un bastíssim ventall d'obres relatives al joc, com és el cas per exemple dels passatges d'una obra dels Països Baixos, escrita pel poeta holandès Jacob Cats (1577-1660), *Silenus Alcibiadis sive Proteus* (1618), la qual és acompanyada d'un gravat d'Adriaen van de Venne, que conté vint jocs infantils. Una mateixa tradició és seguida per un pedagog il·lustre, pare del realisme pedagògic, Comenius (1592-1670), en l'obra *Orbis sensualis pictus* (1654), la qual contenia, a més a més, diverses il·lustracions de jocs per tal d'aconseguir ser més amena, atesa la seva condició de llibre de text.

L'interès de Comenius era trobar un desllorigador que permetés ensenyar tot a tothom, ³³ a diferència del filòsof Locke (1632-1704), el qual tot i ser molt proper a l'ideari de Comenius, pretenia introduir un mateix model, però dirigit en exclusiva a l'educació nobiliària amb la qual volia cimentar l'ideal del *gentleman*. ³⁴

31. A. PELEGRÍN, «Juegos de aldeas y de la niñez en textos hispánicos (1510-1820)», a P. IRURETA-GOYENA (coord.), *El juego...*, 2000, p. 37. Fent al·lusió a les fonts consultades per Caro, cal destacar que resulta d'especial interès per als estudiosos recórrer a l'obra de Sebastián Covarrubias, perquè anomena i explica amb detall moltes de les manifestacions lúdiques d'aquella època. Vegeu S. COVARRUBIAS (1611), *Tesoro de la lengua castellana o española*, Barcelona, Altafulla, 1993. (Edició de Martí de Riquer.)

32. RODRIGO CARO (1627-1634?), *Días geniales o lúdicos*, Madrid, Espasa Calpe, 1978, col·l. «Clásicos Castellanos». (Edició, pròleg i notes de J. P. Etievre.)

33. J. CHATEAU, *Los grandes pedagogos*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica (FCE), 1974, p. 111-124.

34. J. CHATEAU, *Los grandes pedagogos*, 1974, p. 125-141.

La influència d'aquestes concepcions pedagògiques, l'escolarització a partir del segle XVII dels infants en els països protestants, i la consolidació dels col·legis i centres docents en els territoris catòlics sota el guiatge dels jesuïtes, oratorians i escolapis, principalment, provocaria que els educadors introduïssin els jocs propis de la infància i de la joventut en els seus programes i reglaments, subratllant, però, que era més amb ànim de controlar i regular que com a recurs educatiu.³⁵

Aquest fet, que representa un important salt qualitatiu pel que respecta a la innovació pedagògica, també significaria al mateix temps i certament resulta interessant subratllar-ho, que el món infantil comencés a seccionar-se i segregar-se del món adult, constituint-se espais específics per al seu emplaçament, ja fos a l'escola o col·legi, com a la família. Fet i fet, aquesta separació d'espais tindria unes conseqüències directes en el desenvolupament de les manifestacions lúdiques. A partir d'aleshores es faria palesa la segregació entre els jocs propis de la infància i els de la gent gran.

Reprement el fil històric en l'estudi de les fonts amb implicacions taxonòmiques, cal incloure un tractat de jocs de societat destinat als adults, el qual va ésser escrit pel novel·lista i historiador Charles Sorel (1600-1674), *La maison des jeux* (1642). L'autor distingeix entre jocs de societat, exercici i atzar. Els jocs de societat són jocs d'enginy i de conversació. Entre els jocs d'exercici fa menció dels següents: vilorta, baldufa, escales, pilota, volant i, finalment, a tocar i parar amb els ulls oberts o bé tapats.³⁶

Una altra font ineludible del segle XVII és la publicació de Claudine Buzonnet-Stella, *Les jeux et plaisirs de l'enfance* (1667), que conté cinquanta il·lustracions, cadascuna de les quals acompanyada d'un poema, de contingut moralitzador i alhora didàctic, obra que ha estat estudiada amb minuciositat per Parlebas, que hi troba presents un total de seixanta-nou jocs.³⁷ Aquest llibre és el primer que abor-

35. Referint-se als jesuïtes, Ariès ho corrobora: «Els pares van entendre des del principi que no era possible, ni tampoc desitjable, suprimir-los [els jocs], ni reduir-los amb algunes toleràncies, precàries i vergonyoses. Ells es van proposar, al contrari, assimilar-los, introduir-los oficialment en els seus programes i reglaments, a reserva de seleccionar-los, regular-los, controlar-los. Al quedar disciplinades, les versions reconegudes com a bones, van ésser admeses, recomanades i considerades en l'esdevenidor com a uns mitjans educatius tan estimables com els estudis», P. ARIÈS, *El niño y la vida...*, 1987, p. 128.

36. P. ARIÈS, *El niño y la vida...*, 1987, p. 131.

37. Antecedents d'unes mateixes característiques són els gravats de Jean Leclerc II, *Les trente-six figures contenant tous les jeux*, editats en 1587 per Guillaume Le Bé a París, cadascun d'ells també acompanyats d'un poema. Pel que respecta als gravats de Stella, l'editor Olaneta, en el seu preuat costum de reeditar fonts antigues, el posa a disposició del lector d'avui dia. Vegeu J. STELLA, *Juegos y placeres de la infancia*, Mallorca, José J. de Olaneta, 1987. (Gravats de Claudine Bouzonnet Stella.) Quant a l'estudi dels gravats, vegeu P. PARLEBAS, «Jeux d'enfants d'après Jacques Stella et culture ludique au XVII^e siècle», a *A quoi joue-t-on?: Pratiques et usages des jeux et jouets à travers les âges*, Festival d'Histoire de Montbrison 26 setembre a 4 octubre 1998, p. 321-354, separata de 1999.

da de manera exclusiva la descripció dels jocs infantils, a través dels *putti* —nens despullats—, que, seguint els cànons estètics de l'època, mostren un ventall força significatiu de les pràctiques lúdiques de la infància.

En definitiva, els segles *xvi* i *xvii* serien, seguint la tesi de González Alcantud (1993),³⁸ molt donats a la teorització del paper que havia d'ocupar el joc i l'oci en la societat, a partir de l'eutropèlia aristotèlica, la moral cristiana i les ensenyances dels pares de l'Església,³⁹ les jerarquies socials i el bé públic regit per la monarquia catòlica. Els tractats que servien de basament a predicadors i teòlegs respondrien a l'expansió del joc en la societat i, sobretot, a l'aparició de nous jocs, com els de cartes, força lligats al mercantilisme, que experimentarien les societats europees fruit d'una significativa expansió demogràfica i urbana.

* Referint-se als jocs per als nens entre sis i catorze anys, Cristóbal Méndez alliçona: «Y todos, de seys años arriba, han de comenzar a yr a la escuela o comenzarles a adocrinar; y si fuere antes, ha de ser por su voluntad y que no les den trabajo, sino que estén quando quisieren y hagan lo que les pareciere; y después que vinieren, pueden dalles el exercicio que quisieren, porque tienen muchos, ya sea en la mañana o en la tarde, o quando el ayo les ouiere dado su lección, para lo qual luego les den su pelota y no hagan sino solos o con sus compañeros, o con sus hermanos y con sus pages jugar o dar botes en la pared, con que hagan algún mouimiento, o que corran parejas, o saltar, o luchar con regozijo, o que jueguen al toro, como los muchachos suelen hazeerm i otros juegos donse se exerciten, o jugar al trompo, y guárdeles Dios de otros juegos, que aunque birlos es buen juego, y argolla, porque en ellos se sigue interés, es mucho mal y toman muy ruynes resabios y peligrosos. Nunca vean jugar naypes ni tengan malas compañías, ni tomen mal exemplo de sus padres y criados, porque luego son perdidos, quanto más que semejantes cosas, quando son grandes, no falta donde lo aprendan ni quien se lo enseñe.»

** La classificació de Francisco de Alçozer (1559), *Tratado del juego*, és la que segueix a continuació: «La primera manera, es de juegos devotos y santos, que se hacen comúnmente para provocar devoción a los que están presentes, y se usan en fiestas de nuestro Señor; y de otros santos, como es en la Natividad de nuestro Señor y día de los Inocentes y de la Epifanía y el día del Santísimo Sacramento, y en otras fiestas en que se suelen representar algunas historias de la sagrada escritura, o algunas farsas devotas de tal festividad. Y este uso se comenzó a imitación de David y de los suyos que yban [*sic*] delante del arca del Señor cantando y tañendo y recogijándose espiritualmente.

»La segunda manera de juegos es, de aquellos en los cuales se representan torpes cosas y deshonestas y provocativas de lujuria, como lo usa la gente profana y mundana, en farsas y ejercicios y fiestas temporales.

»La tercera manera de juegos es, de aquellos que se hacen para tomar un poco de placer y pasatiempo y a la vez juntamente para ejercitar sus fuerzas. Y estos son los que los vulgares llaman propia-

38. J. A. GONZÁLEZ ALCANTUD, *Tractatus ludorum...*, 1993, p. 115-138.

39. Pel que fa a l'obra de sant Tomàs d'Aquino, vegeu J. LAUAND, «Lo lúdico en los fundamentos de la cosmovisión de Tomás de Aquino» (en línia) <<http://www.hottopos.com.br/rih1/ludico.htm>>, consulta: 28 novembre 2003.

mente juegos, y se dividen según los Doctores en tres maneras de juegos. La primera es de los juegos que consisten en ciencia e industria humana, como son los juegos de la pelota, bolos, argolla, bolear, ajedrez, jugar cañas, justar, luchar, saltar, tirar una lanza o dardo, y todos los semejantes, en que comúnmente aquel vence gana que es más diestro y sabe más. La segunda manera de estos juegos, es de aquellos que consisten en sola ventura dicha, como son los juegos de los dados y carnicoles, y en los naipes las quinolas y el parar y otros semejantes, en los cuales ninguna ciencia hay sino como aciertan a salir los dados, carnicoles o naipes. La tercera manera de estos juegos es de aquellos que llaman mixtos, porque parte están en ventura y parte en saber jugar. De esta calidad son los juegos de las tablas, y los más de los juegos de naipes. Porque el caer de los dados está en ventura y ordenar las tablas en saber ser experto en el juego. En los juegos de naipes, en las manillas, gana pierde, ciento y uno, en las trescientas, chilindrón, y en la primera y otros semejantes, es lo mismo. En los cuales juegos aunque algunas veces vale más la ventura de cómo salen los naipes y acaece ganar los que menos saben, pero muchas veces es menester ciencia, y lo ordinario es ganar los que mas saben y están en los tales juegos mas diestros.»

*** A tall d'exemple, extret de l'obra de González Alcantud (1993): «En la natural ciudad de *Pez Peci*gaño, senado ilustre, abitaba *¿Qué comen en casa del Rey?*, mercader muy rico, el qual fué casado con doña *Acótome la China*, que no me la quite el *Rey de Castilla*, fija demanda el *Rey*, que descabalgue de la mula de mi padre, de cuyo matrimonio tubieron por hijos a *Chapin* sobre y a *Juan de Cadenetas*, *ahao*, e a *Quien se riye-re*, que pague el *albarada*.» Vegeu F. RODRÍGUEZ MARÍN, *Pasatiempo folklórico...*, 1932, p. 9. (Citat a J. A. GONZÁLEZ ALCANTUD, *Tractatus ludorum...*, 1993, p. 111.)

L'educació domèstica al segle XIX: teoria de les esferes i els models de professionalització docent

Raquel de la Arada Acebes

Universitat de Barcelona

RESUM

Des de la segona meitat del segle XIX fins al tombant de segle, l'educació de les dones va esdevenir una qüestió social de primer rengle que havia de contribuir a apaivagar les tensions que posaven en perill el nou ordre liberal burgès. L'educació domèstica, considerada pels polítics liberals del primer terç del segle XIX una qüestió privada, va esdevenir a partir del període isabelí, especialment amb l'entrada en vigor de la Llei Moyano de 1857, un assumpte públic. Els textos d'autores i autors de la més variada ideologia i professió, que giren al voltant del discurs de la domesticitat, permeten comprovar la continuïtat i els canvis de l'ideal burgès per a les dones al llarg de la segona meitat del segle XIX. Paral·lelament, es van fundar escoles normals de mestres que van fer possible l'extensió d'aquest ideal de la burgesia a través de les escoles de nenes.

PARAULES CLAU: educació domèstica, història de l'educació de les dones, gènere i educació, dones al segle XIX, discurs de gènere, escoles normals de dones mestres.

ABSTRACT

From the second half of the 19TH Century until the turn of the century, women's education became a first-order social question that would contribute to pacifying the tensions that endangered the new liberal bourgeois order. Household education, regarded by the liberal politicians of the first three decades of the 19TH Century as a private question, became, as of the Elizabethan period, and particularly with the enactment of the Moyano Law of 1857, a public one. Writings by authors of diverse ideology and professions on the dis-

course of domesticity, allow us to verify the continuity and the changes in the bourgeois ideal for women throughout the second half of the 19TH century. Parallel to this, teacher training colleges were founded that made it possible to spread this bourgeois ideal through children's schools.

KEY WORDS: domestic education, history of the education of women, gender and education, women in the 19TH Century, gender discourse, women's teacher training colleges.

Mentre la societat civil vuitcentista maldava per la secularització en l'esfera pública, la retòrica religiosa reforçava la responsabilitat i el compromís que les dones adquirien dins l'esfera privada. Fins i tot als cercles republicans més radicals, les dones havien de complir amb la seva missió sagrada, una mena de sacerdoci que els exigia el sacrifici personal en benefici de la família.

L'educació moral de les dones constitueix el puntal bàsic per a la materialització del paradís domèstic. L'ideari burgès establia les obligacions femenines de forma dogmàtica.¹ Emergia una nova mística de la feminitat: el seu ministeri li exigia la renúncia a la independència personal, el culte es traslladava al nou temple de la llar domèstica i la seva missió sagrada era determinada pel seu destí biològic: la maternitat. El sacerdocí femení exigia el sacrifici per amor a la família, la dona era investida com a santa o àngel de la llar i model de virtut moral, i la seva vocació natural era l'instint maternal i domèstic. A través d'autores i autors de manuals d'educació moral i pedagogia per a nenes i dones mestres es reforçava aquest discurs.

L'educació domèstica del període isabelí

Llibres com el de Madame Campan eren traduïts i editats a Barcelona a mitjan segle XIX, i en aquest sentit el seu manual *Tratado de la educación de las niñas* (1845)² constitueix una mostra de la pauta que les famílies burgeses benestants havien d'imprimir en les seves filles.

La introducció d'aquest llibre s'inicia amb una citació de Napoleó: «L'avenir des enfans est l'ouvrage des mères», la idea que les mares són les primeres a influir en la descendència i la importància d'aquestes primeres impressions en els in-

1. Catherine JAGOE et al., *La mujer en los discursos de género: Textos y contextos en el siglo XIX*, Barcelona, Icaria, 1998, p. 24-25.

2. Madame CAMPAN, *Tratado de la educación de las niñas ó sea consejos á las madres que desean educar bien á sus hijas; seguidos de varios preceptos de moral y de urbanidad para instrucción de las muchachas de condición humilde*, Barcelona, Imprenta de D. Manuel Saurí, 1845. (Traductor: Luis Bordas.)

fants. El discurs és convencional i no sembla posar en perill la jerarquia de gènere. Va adreçat especialment a les mares, principals responsables de l'educació de les filles.

Aquest tractat resulta interessant perquè hi convergeixen la pedagogia tradicional i la nova pedagogia per a les dones burgeses. Aquesta confluència de virtuts morals i experiència en l'educació de la infància permetrà la incorporació progressiva de les dones dins la xarxa escolar. Les reticències dels recalcitrants envers l'escolarització de les nenes seran apaivagades amb la confirmació dels rols d'esposa submissa i mare que proposa l'autora com a finalitat educativa. Aquesta doble codificació és pròpia del vuit-cents i sembla un doble parany. Per una banda, les dones han de sortir del nucli domèstic per rebre la nova educació, per l'altra, l'educació ha de tenir per última finalitat que les dones tornin a la llar per poder bastir el seu domini, un espai propi on quedaran recloses. El joc d'imatges dinsfora, públic-privat permet una doble interpretació que complau ambdós gèneres i estableix dicotomies, amb unes correlacions i uns equilibris delicats.

L'autora manté convencions d'altres tractats clàssics d'educació de les filles, que advoquen més per una educació moral que per la instrucció o l'educació intel·lectual; convencions de l'educació tradicional de les dones, com ara que no cal emprar massa temps en llur educació per no caure en l'extrem indesitjable de les dones sàvies i pedants, o bé que la feblesa inherent a la naturalesa de la dona s'ha de combatre amb la fortalesa moral i l'exemple de la mare virtuosa perquè aquesta constitueix el model més eficaç, ja havien estat expressades pels manuals de clergues com Fénelon (*Traité de l'éducation des filles*, 1687), qui havia aconseguit llur reconeixement amb la publicació de llibres sobre educació de les dones. Madame Campan, sense voler trencar amb la tradició, incorpora al discurs convencional elements de modernitat; s'havien d'introduir nous principis per tal d'assolir els objectius per a l'educació de les filles, com l'ordre, la higiene i l'economia domèstica que, si no eren matèries conegudes per la mare, s'havien de procurar ensenyar a l'escola. L'autora deixa clar que es tracta d'un model educatiu nou, que s'adui amb el canvi de règim constitucional i persegueix la finalitat de preparar les dones per al govern de la llar, la criança de la descendència i el manteniment de la pau social. La dona haurà de ser «capaz de poner en orden la economia, de arreglar los espíritus y de conservar la salud de su familia».³ Aquesta funció cabdal però anònima tindrà un àmbit privat d'actuació, l'esfera domèstica, defugint qualsevol protagonisme i contribuint a la reforma de la moral pública. Amb aquesta manera de procedir les dones sostenien l'eix al voltant del qual girava la moral burgesa: l'espai domèstic, la intimitat, la privacitat.

3. Madame CAMPAN, *Tratado de la educación de la niñas...*, 1845, p. VII.

Un text com ara *Curso de educación para las niñas* (1844)⁴ es presentava com un manual per a l'educació domèstica editat com a col·lecció. Es tractava d'un curs complet de formació després de l'ensenyament primari. La mare, guia moral i intel·lectual de la filla, havia de responsabilitzar-se de la formació del caràcter en un dels moments crítics, l'adolescència. La virtut de la noia quedava fixada gràcies a l'educació domèstica, que permetia a les mares intervenir amb criteris il·lustrats i racionals, respectuosos amb la religió i els bons costums. També fa referència a Fénelon i posa l'accent en virtuts com la neteja i la laboriositat. L'instint maternal no era suficient per a l'educació de les noies; es tractava d'una educació fonamentalment moral, tot i que s'aborda també l'educació física i intel·lectual. Aquest curs es dividia en sis parts; la primera, metodològica, consells a les mares educadores, i la resta eren continguts curriculars: gramàtica, aritmètica, història sagrada, mitologia i geografia, coneixements considerats útils i adients per a una dona d'un elevat estatus social.

Els manuals analitzats fins ara anaven adreçats a les mares de la petita i mitjana burgesia. Es tracta d'obres de caràcter moral que, tot i mantenir elements de la tradició com l'educació religiosa, incorporaven tímidament nous principis d'higiene i economia domèstica que tindran un desplegament curricular simultani als reglaments educatius del període isabelí. L'any 1847 s'afegia la higiene domèstica a l'ensenyament primari de les nenes, d'aquesta manera s'exportava l'ideal d'educació domèstica de les dones burgeses a les escoles públiques i privades de nenes, tot preservant la moral i religió catòliques. S'aconseguia així mantenir l'ordre social tradicional inserint el nou ordre domèstic, sense posar en perill les jerarquies socials i de gènere establertes.

L'educació domèstica per a les futures mares de família

Un dels autors de manuals amb més prestigi fou Mariano Carderera,⁵ el qual va exercir com a director de l'Escola Normal masculina de Barcelona i, més tard, com a cap d'Inspecció d'Instrucció Primària. Va ser cessat del càrrec per Ruiz Zorrilla, al Sexenni Democràtic (1868-1874), però va reincorporar-se al ministeri amb el Govern conservador de Cánovas del Castillo, en temps de la Restauració borbònica.⁶

4. *Curso de educación para las niñas*, Madrid, Imprenta de Hidalgo, 1844.

5. Mariano Carderera va editar una extensa obra adreçada a la formació de mestres a les escoles normals i llibres de text per a l'ensenyament obligatori; la seva autoritat dins del camp de la pedagogia va ser reconeguda pels seus contemporanis. Va néixer a Osca l'any 1816 i va morir a Madrid el 1893.

6. J. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2000, p. 531.

De Mariano Carderera és l'obra *Guía del maestro de primera enseñanza ó estudios morales acerca de sus disposiciones y conducta con un apéndice sobre la educación de la mujer* (1884); dins d'aquest apèndix l'autor destacava algunes de les característiques pròpies de l'educació de les noies. La tesi hegeliana de Mariano Carderera que l'home és cultura i la dona naturalesa es confirmava per un seguit de principis que diferenciaven l'educació de les dones: havia de ser aquesta una educació per a la família més que per a si mateixa o per als negocis públics. Al mateix temps es tractava d'una educació fonamentalment afectiva, una educació dels sentiments, moral i religiosa.

El currículum es basava en els assumptes domèstics, les labors d'agulla i les ocupacions que consolidaven l'instint maternal, com ara el joc de nines. Estava en contra de l'educació d'adorn, basada en la coqueteria, i defensava la bellesa, en un sentit més moral que físic. Aquesta bellesa s'havia de trobar en la virtut, la pietat i l'exemple, i no era partidari de la ignorància de les dones per mantenir llur innocència i candidesa naturals.

Les ocupacions de les futures dones havien de ser el govern domèstic, l'educació de la descendència, les labors pròpies del seu sexe, les ocupacions mecàniques i la cultura espiritual, activitat interior basada en la pietat i la religió. L'educació havia d'anar adreçada a aquests objectius.

En un altre llibre del mateix autor, *La ciencia de la mujer al alcance de las niñas*, les destinatàries són les alumnes d'ensenyament obligatori. Quan Mariano Carderera escriu el llibre, recordava una dama, coautora del manual però anònima, que servia de model i guia. Sembla que aquesta senyora atorgava l'autoritat femenina que mancava a l'obra, però quan Carderera escriu el llibre aquella senyora ja havia desaparegut. L'autor ens recorda les lliçons d'aquella distingida dama com a educadora de nenes. Aquest recurs literari li permet expressar a través d'una dama venerable les idees més tradicionals que, narrades per ella, són experiències viscudes des de l'altra banda. Així, l'autor no haurà de justificar amb raonaments tot allò que posa en boca d'aquella il·lustre dona.

Els capítols següents, II, III i IV, porten per títol «Dios», «El hombre» i «La mujer», respectivament; aquest ordre en la seqüenciació situa tots els elements imprescindibles per a mantenir la jerarquia d'un vell discurs. L'economia verbal d'aquest llibre de text permet veure amb claredat que les dones han de ser educades per a la seva missió social, la maternitat, i la finalitat que persegueix el llibre és la transmissió de virtuts i models morals més que de coneixements.

Un altre dels polítics que va manifestar llur preocupació per la formació dels mestres i, especialment, per la manca de formació de les mestres va ser Laureà Figuerola. A la seva obra *Guía legislativa é inspectiva de instruccion primaria* (1844), va exposar el seu pensament sobre la formació del professorat analitzant la legislació vigent aleshores, la Llei de 21 de juliol de 1838, i contrastant-la amb la seva experiència

com a inspector de les escoles de la província de Barcelona. Recomanava canvis per a la reforma dels requisits per a l'examen de les mestres aspirants al títol.

Per a realitzar l'examen de mestra calia aportar la documentació següent a la secretaria de la comissió encarregada d'inscriure les candidates a l'examen: fe de baptisme, amb la qual havien d'acreditar tenir vint anys complerts, certificat de bona conducta moral i política de l'Ajuntament i del capellà del darrer lloc de residència on hagués viscut un mínim de sis mesos, i la fe de casades, en cas que fos aquest l'estat civil de la candidata. Les aspirants no havien de patir cap defecte físic o malaltia, bé perquè es prestaven al menyspreu o al ridícul, o bé perquè es consideraven incompatibles amb l'exercici professional.

La comissió examinadora havia d'estar formada per mestres homes i dues mestres dones com a mínim, o en cas que això no fos possible, dues senyores expertes en les labors que s'havien d'ensenyar a les escoles. Pel que fa al tipus de prova, si per als mestres els exàmens eren públics, els de les dones mestres ni eren públics ni es feien preguntes per escrit sinó que s'examinaven amb una prova oral que tenia caràcter individual.

A propòsit dels deures de les mestres, Laureà Figuerola posa l'accent en aquells amb relació a les alumnes que tinguin al seu càrrec; segons l'autor, l'educació moral de les futures mares de família a través d'aquestes escoles serà el principal objectiu pedagògic de les escoles de nenes. Els valors fonamentals que havia de transmetre la mestra eren la higiene, la laboriositat, la bona conducta moral i el compliment dels deures religiosos.

Aquest polític i moralista critica amb duresa el reglament vigent perquè té en consideració el coneixement de matèries que, com la geografia i la història, no són útils i ni tan sols són necessàries als homes per tal d'obtenir el títol de mestre elemental. En substitució d'aquestes matèries, que Figuerola considera d'adorn, proposa la utilitat del dibuix lineal. Segons el parer d'aquest polític, les dones amb coneixements històrics i geogràfics serien insuportablement pedants i això perjudicaria altres disciplines més necessàries i útils per eradicar la ignorància de les dones a Espanya.

La regeneració moral per mitjà de mares i mestres

Pilar Pascual de Sanjuán⁷ és una de les autores més prolífiques de textos de caràcter professional editats a la ciutat de Barcelona. La creixent necessitat d'una

7. Pilar Pascual de Sanjuán (Cartagena 1827-Barcelona 1899), filla del militar Francisco Pascual, i de Mariana Ibars, que es va preocupar per la seva educació. Va haver de contribuir a l'economia familiar

preparació específica per a les dones a les escoles normals de mestres, centres de formació acadèmica i professional simultàniament ja que aquestes no tenien accés a l'ensenyament secundari, va portar Pilar Pascual de Sanjuán, directora de l'escola annexa de la Normal de Barcelona, a redactar aquest manual, juntament amb el seu segon marit, Jaume Viñas i Cusi.⁸

Segons consta a la nota de l'editor, Antonio J. Bastinos, aquest manual obeïa a la necessitat de considerar la formació de les mestres adequant-se a les noves demandes educatives del tombant de segle. Aquest tractat específic per a l'educació de les dones, editat el 1896, seguia el camí dels pioners Otó Fonoll i Josep Lledós i Naya, ja publicats per la mateixa editorial. Però a diferència dels anteriors, l'editor assenyalava que aquest manual no s'havia quedat antiquat, ja que s'havia adoptat com a llibre de text a les escoles normals i havia estat reeditat a començaments del segle xx amb l'actualització de la part legislativa.

Segons el manual de Pilar Pascual de Sanjuán i Jaume Viñas, la primera de les funcions socials encomanades a les dones era vetllar per la família. Aquesta idea no era exclusiva del conservadorisme polític i del neocatolicisme sinó un dels pilars del regeneracionisme que defensaran intel·lectuals i polítics de signe polític oposat. Aquesta missió sagrada de la dona, la llar com a nou temple domèstic, constituirà el primer objectiu educatiu. L'ideal moralista de la bona mare té connotacions religioses que s'adiuen amb el catolicisme, però a la vegada prescriu unes virtuts morals laiques que convenen a la ideologia liberal més individualista i, per damunt de tot, imposen un únic model que des de qualsevol vessant polític no deixa gaire marge de maniobra.

En paraules de la mateixa autora: «La misión natural de la mujer, por más que otra cosa se pretenda, es la de ser el ángel del hogar, desempeñando en la familia

amb treballs d'agulla, a causa de la mort del pare quan encara era adolescent. Casada amb un farmacèutic a vint-i-un anys, s'instal·la a la ciutat de Lleida i obre un col·legi privat. Obté el títol de mestra el 1856 a l'Escola Normal Central. A trenta anys (1857), queda vídua i ingressa a l'ensenyament públic, on exerceix de directora de l'escola de nenes de Vilassar de Mar (1857-1861). Exerceix també als municipis de Manresa, Sabadell i, en darrer lloc, a Barcelona, on, a partir del 1878, és nomenada regent de l'escola annexa a l'Escola Normal de Dones Mestres. Va signar un gran nombre d'articles i llibres de text per a l'educació de nenes i la formació de dones mestres. Així mateix, va ser integrant de l'equip de redacció d'*El Monitor de Primera Enseñanza*. Vegeu Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «Directores o regents de les escoles annexes de nenes», a *L'Escola Normal de Barcelona 1845-1972*, p. 553; Aurora RIVIÈRE GÓMEZ, «Pascual de Sanjuán, Pilar», a Cándida MARTÍNEZ, Reyna PASTOR, M. José de la PASCUA i Susanna TAVERA (dir.), *Mujeres en la historia de España: Enciclopedia biográfica*, Barcelona, Planeta, 2000, p. 626-628.

8. P. BALLARÍN DOMINGO, «Maestras, innovación y cambios», *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres* (Universidad de Granada), vol. 6, núm. 1 (1 juny 1999), p. 81-110.

los elevados cargos de esposa y madre.»⁹ Així, aquesta havia de ser, doncs, la funció més elevada que havien de desenvolupar les dones dins la societat.

Dins del mateix manual de Pilar Pascual de Sanjuán es consolidava el discurs de la domesticitat, es manifestava una opinió contrària al feminisme radical, atès que s'oposava a la integració de les dones a l'espai polític dels mítings i al seu ingrés a l'espai acadèmic dels ateneus. L'aspiració de l'autora era acostar l'educació de les dones als països més avançats en aquesta matèria, on s'havien creat escoles *menagères*, les assignatures essencials de les quals eren el domini exclusiu de les funcions de mare de família i mestressa de casa.¹⁰

L'autora d'aquest manual de pedagogia crida l'atenció sobre el paper protagonista que tenia la mestra, com a model de dona i educadora simultàniament. Això es pot deduir d'aquest i d'altres discursos que tractaven sobre els deures de la mestra, publicats a partir de mitjan segle XIX. En aquests manuals de pedagogia apareixia la mestra com a exemple a seguir; constituïa el paradigma moral que retratava les aspiracions de la burgesia liberal respecte a les dones del seu grup, aspiracions que s'estenien per mitjà de l'escola als grups socials més humils, i es generalitzaven com a patró ideal de conducta que havien d'introduir les mestres a través de la docència. Aquesta figura mediatra entre els valors de la burgesia i el poble havia de mantenir una distància equidistant i de difícil equilibri, una proximitat, però, sense excés de confiança que permetia l'exercici de la seva autoritat moral. Es tractava d'un personatge desclassat, sense consciència política, neutre. La mestra havia de romandre aliena a les tensions socials, però havia de mantenir la moral indestructible del grup que representava.

El respecte a les jerarquies es remarcava com a deure de la mestra, que havia d'obeir l'autoritat incondicionalment per no posar en perill l'ordre social establert. Quan es considerés víctima de l'arbitrarietat de les autoritats, la mestra no havia de qüestionar les seves exigències sinó que havia de comunicar-ho als seus superiors amb prudència i discreció. Només aquests estaven autoritzats a restablir l'ordre i la llei.

La reivindicació del dret a la instrucció de les dones

Un altre enfocament radicalment diferent ens el presenta la doctora Dolors Aleu, una de les pioneres en l'estudi de la medicina a la Universitat de Barcelona i la

9. Pilar PASCUAL DE SANJUÁN, Jaime VIÑAS Y CUSÍ i Magdalena S. FUENTES, *La educación de la mujer: Tratado de pedagogía para las maestras de primera enseñanza y aspirantes al magisterio*, 2a ed., Barcelona, Antonio J. Bastinos, 1904, p. 23.

10. Pilar PASCUAL DE SANJUÁN, Jaime VIÑAS Y CUSÍ i Magdalena S. FUENTES, *La educación de la mujer...*, 1904, capítol XXII, apartat 1.

primera a aconseguir el títol de doctora, per a la qual cosa va haver de traslladar-se a Madrid. En la defensa de la tesi doctoral va decidir-se per un dels temes proposats per la Facultat de Medicina de la Universitat Central de Madrid, *¿Cuál es la educación física y moral de la mujer, más conforme a los grandes destinos que le ha confiado la Providencia?* Amb el títol *De la necesidad de encaminar por nueva senda la educación higiénico-moral de la mujer* (1883) i apadrinada pel doctor Joan Giné i Partagàs, va reclamar el dret a la instrucció de les dones en tots els graus d'ensenyament. S'empara en la referència a autors que l'han precedit en la defensa de les dones, com ara Feijóo, Legouvé, Fernando de Castro o Castelar, i també esmenta autores contemporànies com Concepción Arenal i Sofia Tartilán, conegudes aleshores per obres com *La mujer del porvenir* (1869) o *Páginas para la educación popular* (1877), respectivament.

L'autora denunciava l'atròfia física i intel·lectual en què havien caigut les dones, tancades a la llar i sota la tutela dels homes. Fonamentava el seu retret en noves disciplines científiques com, per exemple, l'antropologia. En comparar la fortalesa física dels homes i les dones, trobava menys diferències entre ambdós gèneres en una tribu que en la societat aleshores considerada moderna. En parlar de la debilitat física i la deformitat del cos de les dones, aportava els seus coneixements d'anatomia i patologia per demostrar els prejudicis que la cotilla i l'absència d'exercici constituïen per al desenvolupament físic i la salut de les dones del seu temps. Argumentava que si, tal com deien els reformadors socials, el progrés de la societat es fonamentava en les dones, no era raonable que fossin objecte de la limitació o negació del dret a la instrucció. Fixant-se en els avenços que a l'estranger, especialment als Estats Units, havien fet les dones d'ençà que havien accedit a l'ensenyament superior, la doctora Aleu defensava que la instrucció de les dones les feia més lliures a l'hora de decidir el seu destí i les allunyava de la prostitució, un dels estigmes de la societat burgesa.

Pel que feia a l'ensenyament de les nenes, la seva instrucció havia de començar a set anys. Dolors Aleu era partidària de l'educació física per al desenvolupament i el creixement corporal. Aconsellava una bona alimentació i l'equilibri entre el descans i el treball. Els continguts que havien d'impartir-se a l'ensenyament bàsic eren lectura, escriptura, comptes i nocions d'història sagrada. Més tard, s'hi havia d'afegir gramàtica, història (especialment la d'Espanya), economia domèstica, higiene, fisiologia, botànica mèdica, medicina domèstica, geologia, meteorologia, història natural, religió, filosofia i arts. Considerava també, dins d'aquest pla d'estudis, la utilitat de l'aprenentatge de les labors d'agulla.

Així mateix, reclamava la possibilitat d'accedir als instituts d'ensenyament mitjà i a les universitats. Recordem que l'ensenyament mitjà i superior estava expressament prohibit per a les dones; la mateixa Dolors Aleu fou la primera doc-

tora en medicina de l'Estat espanyol i li van concedir aquest títol amb la condició que no exercís la professió mèdica.¹¹

La tesi socràtica que identificava el bé amb la ciència i el mal amb la ignorància va ser utilitzada per l'autora per a reclamar el dret a la instrucció de les dones i d'aquesta manera contribuir al progrés i millora social que tants reformadors vaticinaven. A les conclusions del seu treball tornava a insistir en la moral socràtica, lligant la instrucció general i especialment la higiene amb la reforma dels costums i el benestar de les famílies. Dolors Aleu en el moment de llegir la tesi doctoral ja havia editat un llibret de divulgació de trenta-quatre pàgines que titulà *Consejos a una madre*.¹²

L'agre debat que va suscitar l'accés de les dones a la medicina es pot conèixer a través de la lectura de la premsa professional entre els anys 1870 i 1890. Publicacions com *La Independencia Médica*, *El Siglo Médico*, *El Anfiteatro Anatómico Español*, *La Revista de Beneficencia*, *Sanidad y Establecimientos Penales*, *La Salud* i *El Genio Médico* manifestaven diferents posicions a favor i en contra de l'ingrés de les dones a la professió mèdica.¹³ Dolors Aleu i dues companyes seves, Helena Maseras i Martina Castells, havien protagonitzat una picabaralla dialèctica en què no van prendre la paraula. La doctora Aleu, considerant la pressió a la qual havien estat sotmeses per l'opinió pública, va aprofitar aquest treball escrit per a replicar els seus detractors i denunciar la injustícia de què havien estat objecte.

Llar *versus* món exterior

Les dones burgeses van bastir un paradís domèstic, un univers interior, un espai privat, però quan les necessitats econòmiques no permetien mantenir el culte domèstic, les dones havien de buscar mitjans de subsistència fora de la llar. El treball remunerat a les fàbriques o al servei domèstic es consideraven sortides in-

11. C. FLECHA GARCÍA, *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996. Aquesta és una obra de referència per a entendre les dificultats que van haver d'afrontar les pioneres a les universitats espanyoles.

12. «[...] la Srta. Aleu, primera en España que ha recibido un título de Facultad mayor. [...] Nuestra joven comprofesora ha inaugurado su carrera con la publicación de un folleto de 34 páginas en 4°, titulado *Consejos a una madre sobre el régimen, limpieza, vestido, sueño, ejercicio y entretenimiento de los niños*. Este trabajo, escrito sin pretensiones, hállase destinado a infiltrar en el ánimo de las madres los más útiles preceptos higiénicos de la niñez, y ha de ser al mismo tiempo excelente guía para las comadronas. Así lo ha comprendido la autora, pues nos consta tendrá sumo gusto en regalar su libro a cuantas de aquellas señoras lo soliciten», *La Independencia Médica*, 1882, p. 261, citat per M. del Carmen ÁLVAREZ RICART, *La mujer como profesional de la medicina en la España del siglo XIX*, Barcelona, Anthropos, 1988, p. 135.

13. M. del Carmen ÁLVAREZ RICART, *La mujer como profesional de la medicina en la España del siglo XIX*, Barcelona, Anthropos, 1988.

dignes per al seu estatus social. El desprestigi que suposava per a aquestes dones el treball fora de la llar les va empènyer a considerar el treball a domicili, per no haver de sortir de l'espai privat. Una de les poques ocupacions aprovades socialment per a les dones burgeses eren els treballs d'agulla, activitat productiva que els ocupava llargues jornades però amb la qual obtenien un escàs benefici econòmic. Així mateix, van introduir-se com a professionals de l'ensenyament privat, alternativa que els permetia uns ingressos econòmics estables sense haver de sortir del seu domini. Al mateix domicili obrien les costures on les noies aprenien labors d'agulla, i moltes famílies pagaven de grat aquest ensenyament, que es considerava útil i necessari per a les futures mares de família.

Aquesta evolució la podem constatar a través de la biografia de Pilar Pascual de Sanjuán, autora d'obres pedagògiques i articles que obrien un nou camp d'activitat professional remunerada. Als seus escrits proposava una sortida digna per a les dones de la petita burgesia que permetia mantenir l'ordre i la pau social.

La maternitat social, entesa en sentit ampli, era conseqüència de la seva naturalesa femenina. L'autoritat de les dones en aquest espai propi era assimilada per totes les formacions polítiques pràcticament sense discussió. Així mateix, l'exportació del model maternal a camps com la beneficència, l'ensenyament i l'atenció a malalts va ser acceptada pràcticament sense reticències.

Magisteri per a les dones: missió domèstica i sacerdoci

Pilar Pascual de Sanjuán va exposar en un llibre la seva opinió sobre la professió de mestra.¹⁴ L'autora hi defensava la professió docent per a les dones. De fet, ella mateixa va exercir la docència. Per a moltes dones de la burgesia l'exercici del magisteri havia estat fins llavors gairebé l'única sortida laboral socialment admesa. Pilar Pascual veia aquesta professió com a ideal per al seu gènere, perquè permetia a una dona de la burgesia viure amb dignitat; era una professió compatible amb els seus deures domèstics i no entrava en competència amb els homes.

Els moralistes del tombant de segle van condemnar la presència de les dones casades a l'economia productiva, fins i tot corrents polítics republicans i l'internacionalisme obrer a les darreres dècades del segle XIX van considerar immoral el treball dels infants i de les obreres a les fàbriques, molt especialment el treball remunerat de les mares de família.¹⁵

14. PILAR PASCUAL DE SANJUÁN, *Escenas de familia: Continuación de «Flora»*, Barcelona, Hijos de Paluzie, 1891.

15. «Alejar de la fábrica á la mujer, sobre todo desde que entrase á ejercer las augustas funciones de madre de familia», ASAMBLEA FEDERAL DE ZARAGOZA, *Constitución, reformas sociales, acuerdos, manifiesto del consejo*, Madrid, Imprenta de Anastasio Moreno, 1883, p. 28.

Per a Pilar Pascual de Sanjuán, les noies dedicades a l'estudi del magisteri no havien de descuidar les tasques pròpies del seu gènere: labors, cuina, neteja i govern de la llar. Tanmateix, les tasques domèstiques no podien omplir l'existència d'uns éssers que havien d'estar a l'alçada de la posició que havien d'ocupar a la família.¹⁶ Segons el parer de l'autora els avantatges de les noies educades com a mestres eren evidents: la carrera de mestra permetia la instrucció de les dones, els coneixements d'higiene i fisiologia, tan importants per a la conservació de la salut de la família, i el coneixement d'aritmètica i comptabilitat, tan necessari per a l'economia domèstica; sense aquesta formació i comptant només amb l'instint maternal, la rutina i el deure sagrat, es veurien abocades a la misèria en cas de desemparament.

En conclusió, la instrucció que rebien les dones a les escoles normals afavoria l'assumpció dels papers d'esposa, mare i mestressa de casa i el correcte compliment dels deures socials que la nova societat els havia encomanat.¹⁷

Defensa de la complementarietat dels gèneres

Al tombant del segle XIX el discurs de la domesticitat va haver d'evolucionar amb els nous temps cap a posicions més igualitàries. Aquesta renovada teoria de les esferes va coincidir amb el període de Restauració borbònica a Espanya —ini-

La mateixa Pilar Pascual de Sanjuán fa una crítica en aquest llibre a les famílies de classe obrera que priven els infants de l'escolarització en posar-los a treballar a les fàbriques; «los buenos padres no escasean gastos ni diligencias para que los hijos aprendan y se eduquen convenientemente [...] ¡Cuán culpables son los padres que, en vez de obrar de este modo, colocan a los niños, y hasta a las niñas, en una fábrica o taller, donde reciben un mezquino jornal, premio de un trabajo superior casi siempre a sus débiles fuerzas, privándolos de la educación e instrucción, que es alimento del alma!», PILAR PASCUAL DE SANJUÁN, *Escenas de familia...*, 1891, a Ana AGUADO, «Pilar Pascual de Sanjuán: El trabajo femenino al servicio de lo doméstico», *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres* (Universidad de Granada), vol. 2, núm. 2 (juliol-desembre 1995), p. 344.

16. «[...] a una altura no muy inferior a la del esposo que se elige por compañero, y algo superior a la de los hijos que se están educando y cuya dirección Dios nos confía», PILAR PASCUAL DE SANJUÁN, *Escenas de familia...*, 1891, a Ana AGUADO, «Pilar Pascual de Sanjuán: El trabajo femenino al servicio de lo doméstico», *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres* (Universidad de Granada), vol. 2, núm. 2 (juliol-desembre 1995), p. 342.

17. «La misión de la mujer es ser respetuosa hija, amable esposa, madre previsora y prudente ama de casa, y tanto mejor cumplirá estos deberes cuanto mejor se haya educado su inteligencia y su corazón», PILAR PASCUAL DE SANJUÁN, *Escenas de familia...*, 1891, a Ana AGUADO, «Pilar Pascual de Sanjuán: El trabajo femenino al servicio de lo doméstico», *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres* (Universidad de Granada), vol. 2, núm. 2 (juliol-desembre 1995), p. 343.

ciat l'any 1876—, de manera que amb l'objectiu d'aconseguir una relativa pau social es va defensar la complementarietat d'ambdós gèneres. Es tractava d'un discurs dins del corrent regeneracionista que advocava per l'educació de les dones com a companyes i educadores.

Un dels testimonis d'aquest corrent de pensament és el d'Ana M. Sólo de Zaldívar, directora d'una escola normal de mestres, que defensava la complementarietat d'ambdós gèneres amb diferents arguments. Sólo de Zaldívar reivindicava el dret a l'educació de les dones però no el dret a l'emancipació; pensava que les dones havien d'estar a l'alçada de la seva responsabilitat social però no havien de disputar el mateix espai als homes. Segons la filosofia organicista del moment, les dones havien d'acomplir una funció determinada dins del cos social però mai havien de competir amb els seus companys. De fet, les dones constituïen la gran roda on es recolzava l'organisme social.¹⁸

L'autora, fent referència al mite de la creació del Gènesi, al·legava que si Adam i Eva havien estat creats amb ànima immortal, si tenien la mateixa ànima, devien tenir les mateixes qualitats psíquiques; per tant, les diferències d'intel·ligència entre ambdós gèneres eren determinades per un fet social, l'educació.

Així mateix, criticava la instrucció que rebien nenes i nens a l'escola primària del seu temps. Afirmava que aquest aprenentatge, que es fonamentava tan sols en el desenvolupament de la memòria mecànica i conclouia als dotze o tretze anys per a les nenes, era irracional i inútil, i proposava un desenvolupament més harmònic per a la dona, que fes evolucionar a la vegada el seu cos i el seu esperit, tot respectant llur naturalesa psicofísica. Segons el parer de l'autora, amb el sistema educatiu del moment la dona no podia arribar a entendre la veritat científica, ni podia conèixer el bé ni el mal, ni distingir la virtut del vici.

Sólo de Zaldívar argumentava amb aquesta metàfora organicista que l'educació de la dona atenent només al seu cos, aliment material, havia descuidat llur intel·ligència, aliment espiritual. Aquest dèficit nutricional de la seva ànima, perfectible i educable, requeia tant en la seva persona com en la família i la societat. Per tant, s'havia de promoure l'educació del cos i de l'ànima, de la matèria i l'esperit. L'autora esmentava aquelles operacions psíquiques on intervenien el cos i la intel·ligència conjuntament: la percepció, els sentits, l'atenció reflexiva, la memòria racional, la imaginació, el judici i la lògica. La dona tenia la mateixa necessitat de cultura, havia de rebre instrucció al mateix nivell que l'home. Nogensmenys considerava l'educació de la sensibilitat; aquesta s'havia d'orientar cap al compliment

18. Ana María SÓLO DE ZALDÍVAR, «Necesidad social de la cultura en la mujer y consecuencias de su actual educación», a *Conferencias del Centro Pedagógico Gratuito*, Màlaga, Tip. del Colegio Español, 1896, p. 45-54.

de la llei moral i de la voluntat, per arribar a ser lliure en la determinació de les seves accions, guiada no únicament pel sentiment sinó també per la raó. En arribar a complir-se l'ideal de dona instruïda, aquesta seria capaç de transmetre als seus fills, al seu company o als altres homes de la família els sentiments del deure i de la justícia, fins i tot en períodes de crisi o adversitat, però sense sortir mai de la seva esfera, l'espai domèstic.¹⁹

Per a molts moralistes del tombant de segle, la moral social era competència exclusiva de les dones; de la fortalesa moral d'aquestes depenia l'ordre i la pau socials. Algunes dones de la burgesia, com Ana María Sólo de Zaldívar, van assumir aquesta responsabilitat en nom del seu gènere i van realitzar una campanya de propaganda en un to vehement i força allunyat de la realitat viscuda per les dones, víctimes de les tensions de gènere i de classe. Recordem a grans trets el context històric de finals del segle XIX; el clima enrarit que sorgeix amb un sistema polític corrupte com el de la Restauració, el malestar generat pels atemptats terroristes que sembraven el pànic entre la burgesia, la tensió social que provocaven les dures condicions de vida de la classe treballadora, que va haver d'organitzar-se en sindicats i convocar vagues generals per enfrontar-se als abusos d'empresaris i polítics, i, per acabar-ho d'adobar, els conflictes colonials que reclutaven les quintes entre el poble. Sembla que aquesta realitat no és del tot aliena al seu discurs i, per això, abans de concloure'l, Ana María Sólo de Zaldívar esmentava la dinamita, el desordre, la ruïna i la descomposició de la societat. No obstant això, l'autora dipositava la seva confiança en l'educació de les dones i maldava per aconseguir desvetllar les seves consciències.²⁰ Tanmateix, tot i reconèixer les mateixes capacitats intel·lectuals en l'home i la dona, no voldrà que aquesta pugui transgredir l'ordre social, ja que amb la teoria de la complementarietat està acceptant la desigualtat i la subsidiarietat de les dones, que han de romandre en un segon pla.

19. «Y esta obra diaria, constante, de la mujer en su hogar, semejante á la gota de agua que no se ve, pero que se filtra, y gasta la piedra sobre que cae, repetida en cada casa, en cada pueblo, mejoraría seguramente la sociedad humana y no habría tantos males que lamentar.

»Hermoso será el cuadro que ofrecerá España el día que se regeneren por la educación y cultura de la mujer, sin que ésta se salga de su esfera, sin que se emancipe, como algunos pretenden, sin que usurpe sus destinos al hombre, ni pretenda igualarle en los derechos sociales», Ana María SÓLO DE ZALDÍVAR, «Necesidad social de la cultura en la mujer y consecuencias de su actual educación», a *Conferencias del Centro...*, 1896, p. 52-53.

20. «Pero mientras la mujer no colabore á la moral humana; [...] la sociedad avanzará con pasos de gigante á la ruina, y los efectos de la dinamita no serán nada, si se les compara con los desórdenes y desperfectos morales que causa la acción negativa de la mujer en la máquina descompuesta de la sociedad actual», Ana María SÓLO DE ZALDÍVAR, «Necesidad social de la cultura en la mujer y consecuencias de su actual educación», a *Conferencias del Centro...*, 1896, p. 53-54.

Institucions de formació docent per a les dones

Per a moltes autores del segle XIX, l'exercici de la docència va ser una de les poques professions socialment admeses per a les dones de la burgesia. En paraules de Pilar Pascual de Sanjuán, l'ofici de mestra era un mitjà de vida digne que feia compatible la instrucció i l'educació moral.²¹ Les primeres iniciatives en la formació de les noves mestres van córrer a càrrec d'institucions privades, que van avançar-se a l'Administració pública en la formació professional de les dones.

Una d'aquestes institucions va ser la Societat Barcelonina d'Amics de la Instrucció. Fundada el 28 de juliol de 1844, entre els seus fundadors destaquen els polítics Laureà Figuerola i Francesc Pi i Margall. La Societat va néixer amb l'objecte de promoure l'ensenyament, principalment la instrucció primària, i va tenir un caràcter filantròpic i literari. Aquesta associació celebrava certàmens anuals i concursos científic-literaris on es presentaven memòries que plantejaven qüestions socials candents, entre les quals destacava el tema de l'educació de les dones. Així mateix, contribuïen a la difusió cultural amb l'edició de llibres per a l'ensenyament primari.

Aquesta societat consignava amb orgull que havia estat la primera corporació literària a obrir les seves portes a les dones amb els mateixos drets que els homes. Entre les seves sòcies trobem Dolors Moncerdà de Macià, Pilar Pascual de Sanjuán, Micaela Ferrer de Otálora, Emilia Serrano, baronessa de Wilson i sòcia honorària, i Vicenta Janer, totes elles conegudes per llur producció escrita i llur contribució en benefici de l'educació de les dones.

21. «[...] en nuestro país, puede decirse que no hay más carrera para las jóvenes que la de maestra de primera enseñanza, carrera que, si no enriquece a la que a ella se dedica oficial ni privadamente, ofrece un medio muy decoroso para vivir del producto de su trabajo a una viuda, a una huérfana o a la hija de padres acomodados, a quienes ayudaría y sostendría en la ancianidad, teniendo al propio tiempo la dulce satisfacción de ejercer la más noble de las profesiones: el sacerdocio de la enseñanza; tomando las niñas de manos de sus padres, que delegan en ella su autoridad y le entregan criaturas siempre ignorantes y muchas veces llenas de vicios y de defectos, para que las devuelva en su día hacendosas, corregidas de sus faltas, modificadas sus inclinaciones aviesas e instruidas en todo lo necesario para hacer la felicidad de su familia.

»Decía pues, que la carrera única a la cual puede dedicarse una señorita, no con gran lucro, pero sí con mucha honra y decoro es la de maestra de primera enseñanza; por lo demás, su instrucción puede ser tan alta como permitan las facultades intelectuales de cada una en particular, y el tiempo y los recursos materiales de que puede disponer durante su primera juventud; pero bien entendido, que los estudios a que se dedique nunca deben impedirle el que se ejercite en trabajos de aguja, es decir, en las labores propias de su sexo, y sobre todo, que adquiera práctica en el arte culinario, que sepa limpiar una habitación, hacer una cama y llevar el gobierno de la casa», Pilar PASCUAL DE SANJUÁN, *Escenas de familia...*, 1891, a Ana AGUADO, «Pilar Pascual de Sanjuán: El trabajo femenino al servicio de lo doméstico», *Arenal: Revista de Historia de las Mujeres* (Universidad de Granada), vol. 2, núm. 2 (juliol-desembre 1995), p. 341-342.

Una de les activitats més destacades de la societat va ser la creació i el sosteniment durant dos anys de l'Escola preparatòria de Senyores aspirants al Magisteri, origen de l'Escola Normal de Mestres dones de Barcelona. La Llei Moyano de 1857 va contribuir a la generalització de l'escolarització de les dones i, simultàniament, gràcies a aquesta llei es van fundar les primeres escoles normals de mestres per a dones a moltes capitals de província. A Barcelona, la Reial ordre de 13 de març de 1860 va autoritzar la fundació i el sosteniment de l'Escola d'aspirants al títol de Mestre a la Societat d'Amics de la Instrucció, atès que no se'n feia càrrec l'Administració provincial. Es va començar el primer curs el 22 d'abril de 1860, amb cinquanta-sis alumnes matriculades. El director de l'Escola Normal de Mestres masculina i president de l'Associació d'Amics de la Instrucció, Otó Fonoll, va col·laborar com a professor a l'inici dels cursos per a les dones mestres,²² impartint l'assignatura de principis d'educació i mètodes d'ensenyament, i va encarregar-se de la redacció d'un manual per tal d'adaptar-se a les necessitats d'un alumnat que accedia directament de l'escola primària a l'escola normal.²³ Tret de dues professores de perfecció de labors, Josefa Margall de Nogués i Elena Febrer de Casals, la resta dels professors del centre encarregats de la docència eren homes. Al capdavant de disciplines com economia domèstica hi havia Buenaventura Pau, i de l'assignatura d'higiene domèstica s'encarregava Francisco Javier Cots. Al cap dels dos primers anys de funcionament, la Diputació Provincial es va fer càrrec d'aquesta escola normal de dones.

Un altre dels fronts oberts per aquesta societat va ser el debat teòric al voltant de l'educació que havien de rebre les dones. L'autoria de les memòries i els treballs divulgats al voltant del tema de l'educació de les dones ens demostra un veritable interès per aquesta problemàtica que transcendia el marc dels professionals de l'educació. Memòries llegides a la societat, com ara *De la educación higiénico-moral de la mujer*, del doctor Joan Giné i Partagàs; *Necesidad y utilidad de instalar escuelas dedicadas á la educación é instrucción de las jóvenes obreras, y organización que pudieran tener*, de Francesc Soler i Rovira; *Educación de la mujer*, de Carme Pi, i *Breves reflexiones sobre la educación doméstica*, de Julián López Catalán en són una bona mostra.

Algunes de les qüestions que plantejaven per als certàmens no estaven exemptes de polèmica: «Dadas las condiciones en que vive la mujer de la clase media, ¿qué educación debe dársele para subvenir en caso necesario á su subsistencia y á la de sus hijos?», o bé, «Para la enseñanza elemental, qué debe considerarse como principalmente educativa, ¿son más idóneos los maestros ó las maestras?».

22. Jordi MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, «L'Escola Normal femenina (1861-1900)» i «L'Escola Normal femenina (1900-1931)», a *L'Escola Normal de Barcelona*, 2000, p. 113-144 i 255-264.

23. O. FONOLL, *Nociones de sistemas y métodos de enseñanza, con unos ligeros principios de educación para el régimen y dirección de las escuelas de niñas dedicadas a las maestras de primera enseñanza*, 3a ed., Barcelona, Juan Bastinos e hijo editores, 1863.

En general, aquests escrits posen l'accent en les qüestions educatives descuidades per les administracions públiques i motiu de preocupació per a intel·lectuals, polítics, científics i professorat de les escoles normals, els quals van contribuir al debat i al progrés en la consecució de noves fites educatives.

Una altra de les iniciatives per a la professionalització de les dones va ser l'Escuela de Institutrices y otras carreras para la Mujer, fundada el 1892 per la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País i apadrinada per Joan Orriols. Aquesta institució imitava l'Ateneo de Señoras que havia estat fundat a Madrid el 28 de desembre de 1868, per Faustina Sáez de Melgar i Joaquina García Balmaseda, i, posteriorment, gràcies a la iniciativa de Fernando de Castro aquella idea inicial va tenir continuïtat i es consolidà amb la fundació de l'Escuela de Institutrices de Madrid, constituïda al desembre de 1869, i l'Asociación para la Enseñanza de la Mujer, creada per les mateixes alumnes de l'Escuela de Institutrices al juny de 1871.²⁴

L'Escola d'Institutrius barcelonina va néixer amb el propòsit d'expedir títols d'institutrius i professors i d'impartir cursos especials per a preparar l'ingrés als cursos de magisteri de les futures mestres.

L'educació domèstica s'integra dins la xarxa escolar

La consolidació del sistema liberal burgès va permetre la integració de les dones dins la xarxa escolar pública a partir de la segona meitat del segle XIX, especialment d'ençà que la Llei Moyano prescriu l'obligatorietat d'establir escoles de nenes als municipis de més de cinc-cents habitants. La consideració de l'educació de les dones com un assumpte que transcendia l'esfera domèstica va obrir un nou horitzó professional per a les dones de la burgesia, que veien en la carrera de magisteri l'accés a una activitat remunerada que s'adeïa amb el seu estatus i que era compatible amb les seves obligacions familiars.

El currículum de les escoles de formació de mestres mantenia tots aquells continguts considerats útils per a l'educació de les nenes, futures mares de família; matèries heretades de les antigues costures, com la formació moral i religiosa i les labors d'agulla, però també altres continguts nous com la higiene i l'economia domèstiques, que incorporaren elements de modernitat i racionalitat al procés d'escolarització de les dones. Tot plegat va afavorir l'aparició a l'espai públic de moltes dones de la burgesia, les quals enarborant el discurs de la domesticitat defensaven la instrucció de les dones i, per tant, el desvetllament de les seves consciències.

24. Catherine JAGOE et al., *La mujer en los discursos de género...*, 1998, p. 120 i 160.

Educació, moviment obrer i krausisme a Mallorca: el pensament pedagògic de Baltasar Champsaur Sicília (1882-1934)

Cristina Martí i Úbeda

Universitat de les Illes Balears

RESUM

El pedagog d'origen canari Baltasar Champsaur Sicília romangué a Mallorca durant una part important de la seva vida activa. Durant aquesta etapa, conegué a l'illa algunes de les tendències de pensament que adoptaria i propugnaria al llarg de la seva trajectòria personal i professional; a Mallorca entrà en contacte amb el krausisme, que defensà —juntament amb el laïcisme— durant anys en el camp educatiu, alhora que iniciava una estreta col·laboració amb el moviment obrer illenc, el qual el dugué a posicionar-se ideològicament pròxim al socialisme. D'extraordinària coherència, Champsaur participà en algunes de les iniciatives culturals més interessants de la Mallorca del final del XIX i del començament del XX, alhora que engegà la que fou tal vegada la seva fita pedagògica més important: la creació del Centre Instructiu Obrer de Palma. A partir de l'anàlisi d'aquests fets i de la seva prolífica obra, volem apropar-nos amb aquest treball al seu pensament pedagògic.

PARAULES CLAU: educació, moviment obrer, krausisme, laïcisme, socialisme, Mallorca, Centre Instructiu Obrer de Palma, Baltasar Champsaur.

ABSTRACT

The pedagogue Baltasar Champsaur Sicília, born in the Canary Islands, lived in Majorca for a large part of his working life. Throughout this spell on the island he came into contact with some of the thought streams that he would embrace and advocate in his personal and professional life; In Majorca he discovered Krausism, which he defended —along with laicism— for many years in the field of education, and also undertook a close collabo-

ration with the Island workers' movement, which led him to take up a political stance leaning towards socialism. A very committed person, Champsaur participated in some of the most interesting cultural initiatives in Majorca of the end of the 19TH Century and the beginning of the 20TH, and also initiated what was perhaps his most important pedagogical undertaking: the creation of the Centre Instructiu Obrer de Palma [Workers' Training Centre of Palma]. Our work, by analysing these events and his prolific work, aims to bring the reader closer to his pedagogical thinking.

KEY WORDS: education, worker's movement, Krausism, Laicism, Socialism, Majorca, Centre Instructiu Obrer de Palma [Workers' Training Centre of Palma], Baltasar Champsaur.

Algunes notes biogràfiques

En altres treballs hem tractat la figura del pedagog Baltasar Champsaur Sicília;¹ avui, amb aquest escrit, volem apropar-nos al seu pensament, que tant influí en les activitats i iniciatives que dugué a terme a Mallorca. Nasqué a Las Palmas de Gran Canaria² l'any 1856 al si d'una família acomodada, residí a Mallorca al llarg de dues etapes de la seva vida. Una primera estada iniciada entorn dels anys vuitanta del segle XIX, una vegada abandonats sense finalitzar els seus estudis a Barcelona, que va concloure l'any 1897 amb la incorporació, durant l'estiu del mateix any, de Champsaur com a catedràtic numerari de llengua francesa a l'Institut General i Tècnic de Girona, i una segona que s'inicià amb la seva tornada a Mallorca des de Girona l'any 1906 i que s'allargà fins a l'estiu de 1911, període durant el qual fou catedràtic de llengua francesa de l'Institut General i Tècnic de Balears, conegut com Institut Balear, alhora que hi exercí com a bibliotecari fins al seu retorn definitiu a les illes Canàries.

1. Vegeu Cristina MARTÍ i ÚBEDA, «Baltasar Champsaur Sicília i la Institució Mallorquina d'Ensenyament», *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia* (Palma, Universitat de les Illes Balears), núm. 15 (2002), p. 71-86; Cristina MARTÍ i ÚBEDA, «Baltasar Champsaur i l'ensenyament del dibuix a la Institució Mallorquina d'Ensenyança», a *La renovació pedagògica: Actes de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Figueres, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i Ajuntament de Figueres i Universitat de Girona, 2003, p. 143-154, i Cristina MARTÍ i ÚBEDA, «Notes sobre l'activitat educativa i cultural de Baltasar Champsaur Sicília a Mallorca (1882-1911)», *Lluc: Revista de Cultura i d'Idees*, núm. 842 (novembre-desembre 2004), p. 19-22.

2. Sobre la figura del pedagog Baltasar Champsaur a les Canàries són de referència indispensable les obres de Teresa GONZÁLEZ PÉREZ, «Un canario defensor de la escuela laica: Baltasar Champsaur Sicília (1856-1934)», *Anuario de Estudios Atlánticos* (Madrid i Las Palmas, Patronato de la Casa Colón), núm. 42 (1996), p. 561-607, i Olegario NEGRÍN FAJARDO, «Retablo de educadores canarios contemporáneos: de Viera y Clavijo a Champsaur Sicília», *Anuario de Estudios Atlánticos* (Madrid i Las Palmas, Patronato de la Casa Colón), núm. 28 (1982), p. 705-764.

Durant aquestes dues estades a l'illa, Champsaur participà en nombroses i variades iniciatives culturals i educatives molt relacionades amb els seus interessos ideològics i pedagògics, que el posaren en contacte amb diferents cercles intel·lectuals d'importància cabdal en el panorama social de la Mallorca d'entre els segles XIX i XX, i en les quals va tenir una certa rellevància. No podem oblidar que Champsaur Sicília fou, des de la seva joventut, un home preocupat per l'educació popular i pels mètodes educatius, com també pels darrers avenços científics i per la literatura. A l'illa fou professor de la Institució Mallorquina d'Ensenyança al costat d'Alexandre Rosselló i Mateu Obrador, també, i com hem vist, catedràtic de francès i bibliotecari de l'Institut Balear, «insensat»³ i membre de l'Ateneu Balear i del Cercle Mallorquí. Ja fora de Mallorca, Champsaur exercí com a catedràtic de francès als instituts de Girona, La Laguna de Tenerife i Las Palmas de Gran Canaria, indrets en els quals participà també en altres activitats de caràcter educatiu, cultural i polític. A més a més, fou professor de l'Escola Normal femenina de La Laguna de Tenerife, única d'aquestes característiques a les illes Canàries en l'època, des d'on influí, amb les seves idees pedagògiques, en les pràctiques educatives de les mestres de les illes. Totes aquestes experiències pedagògiques confluïren en la formació d'un especial tarannà pedagògic en el nostre home.

Baltasar Champsaur procedia d'una família acomodada de caràcter burgès. Aquesta condició econòmica facilità el seu accés a una completa formació, potenciat, això, per l'especial interès que els seus pares hi dipositaren, tot complementant-la amb altres activitats culturals extraescolars, que gairebé sempre tenien lloc a casa seva. La família Champsaur posseïa una nombrosa biblioteca. A més, no podem oblidar una altra condició que marcà també la vida del jove Champsaur: fill de francòfon, conegué des d'infant la llengua i la cultura franceses, i aquest fet li facilità l'accés a obres estrangeres abans que fossin traduïdes, o simplement a llibres que no es traduïren al castellà. Així doncs, es fa necessari remarcar que l'origen del nostre personatge condicionà profundament la seva configuració ideològica; no oblidem la llarga tradició republicana de la qual ha gaudit des de la Revolució Francesa, l'any 1789, el nostre país veí. Així, en un ambient proper a la cultura i al tradicional republicanisme francès, es gestà la personalitat d'un autodidacte de taran-

3. Amb el nom d'«insensats» coneixem un grup d'intel·lectuals regeneracionistes que, sota el guiatge de Miquel dels Sants Oliver, iniciaren l'any 1890 una estratègia de crítica als defectes de la Mallorca de la fi del segle XIX a través de la publicació continuada d'articles a la premsa mallorquina. Amb aquests articles els «insensats», convertits en un col·lectiu d'opinió crítica, pretenien provocar una regeneració social, que consideraven molt necessària. Alguns dels intel·lectuals que formaren part d'aquest grup foren Miquel dels Sants Oliver, Enric Alzamora, Mateu Obrador, Pere d'Alcàntara Penya, Bernat Calvet, Eusebi Estada, Lluís Martí i el nostre professor, Baltasar Champsaur. Vegeu Damià PONS I PONS, *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*, Palma, Lleonard Muntaner, 1998, p. 71-91.

nà progressista. Des de la seva joventut, i ja en els primers articles, es decantà sovint per temàtiques polítiques i socials, o bé per escrits que evidenciaven un profund descontentament amb el moment que li tocà viure.

Primeres coneixences i manifestacions ideològiques

A nivell ideològic, Champsaur fou, bàsicament, un regeneracionista, entenent aquesta actitud com un rebuig a la situació viscuda a l'Estat espanyol entre els segles XIX i XX, i se situà en una posició oposada al que suposà la Restauració borbònica, amb tot allò que, de tradicional, aquesta implicà, tot acusant una marcada identificació amb Europa i les tendències de pensament que en provenien, i exigint així als diversos fòrums en els quals participà un canvi en tots els àmbits: polític, econòmic, social, cultural, educatiu, etc. Aquesta situació política, causa de la insatisfacció de Champsaur i, en general, de tots els que com ell identificam com a regeneracionistes, era caracteritzada, fonamentalment, pel fet que la monarquia tot just restaurada establí un règim de bipartidisme que alternà en el poder conservadors i liberals; aquests, emperò, eren favorables al manteniment del règim. Per contra, Champsaur es declarà des de ben jove republicà i rebutjà el sistema monàrquic del moment, que perpetuava la situació d'injustícia social existent i tendia a engrandir la distància entre les noves classes socials sorgides amb la industrialització i la burgesia i la noblesa benestants.

La tendència política al socialisme provingué probablement del caràcter mateix de Champsaur; un desenvolupat sentit de la justícia el caracteritzà des de molt jove. No ens estranya, doncs, que el posicionament polític del professor es decantàs per un dels corrents ideològics que més incidiren en aquests aspectes, i sorgit, com també ho fou l'anarquisme, de les diferències de classe aparegudes arran de la industrialització que al segle XIX es produí arreu d'Europa. Així també, i en aquesta mateixa línia, no és d'estranyar la vinculació que mantingué amb els nuclis obrers mallorquins del final del vuit-cents, per als quals actuà de protector i d'impulsor de diverses iniciatives de culturalització i d'educació popular. Champsaur exercí una important implicació en la instrucció de la classe obrera illenca amb la seva participació en diverses activitats instructives de caràcter formal i no formal dirigides a aconseguir la formació del treballador. Impartí conferències en fòrums del moviment obrer, a la Federació Obrera Balear o bé al Casino de la Unió Republicana Balear, com també publicà un gran nombre d'articles en publicacions de caràcter obrerista, com ara *El Obrero Balear*, setmanari socialista. També participà activament en la publicació *El Ideal*, de tendència republicana. En aquest punt es fa necessari assenyalar que Baltasar Champsaur es decantà clarament a favor

de posicionaments ideològics socialistes i marcadament internacionalistes cap a finals de la seva estada a l'illa; no debades, al seu retorn definitiu a les illes Canàries l'any 1911, milità activament a l'Agrupación Socialista de Las Palmas, de la qual fou president en els darrers anys de la seva vida a Gran Canària. Aquest fet queda evidenciat de manera definitiva en dos documents clau: el primer d'aquests, *Personalidad y socialismo*,⁴ conferència que l'autor pronuncià al Centre de la Federació Obrera Balear de Palma el dia 5 de març de 1911, i la seva obra *Por el ideal socialista*,⁵ publicada amb posterioritat, l'any 1923, en què des de la maduresa Champsaur desglossà els principis del seu pensament polític.

Les qüestions pedagògiques li interessaren també des de molt jove; no tenia encara trenta anys i ja era professor de la Institució Mallorquina d'Ensenyança a Mallorca, i es manifestava totalment identificat amb les idees que propugnava aquesta institució, que conegué per Alexandre Rosselló. Champsaur fou, per tant, un krausoinstitucionista, en un moment d'extraordinari vitalisme pedagògic en la seva vida. Aquest fet influí en altres experiències educatives del nostre home, les quals impregnà d'aquesta ideologia pedagògica. És important remarcar aquests aspectes ideològics per entendre l'interès del professor per l'educació popular i la importància que al llarg de la seva trajectòria atorgà a l'accés universal a una educació laica i de caràcter científic i enciclopèdic. Aquesta idea fou la que probablement l'animà a apropar-se de manera decisiva al moviment obrer illenc i a ser promotor, fundador i mecenes del Centre Instructiu Obrer de Palma.⁶

La implicació de Champsaur en la instrucció de la classe obrera

Entorn als noranta del segle XIX, Champsaur ja havia evidenciat a Mallorca diverses vegades la necessitat de formació de la classe obrera en articles i conferències, i exercia, sobretot a través de la premsa local, una dura crítica cap a la negligència de l'Administració i de la societat en general envers aquest problema educatiu que patiren els treballadors; així naixia en el nostre autor la idea de la fundació d'un centre adaptat a les necessitats d'aquest sector social, per una banda a nivell econòmic, i per l'altra oferint la possibilitat de compatibilitzar la ins-

4. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, *Personalidad y socialismo*, Palma, Imprenta de Francisco Soler, 1911.

5. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, *Por el ideal socialista*, Laguna de Tenerife, Imprenta de Sucesor de M. Curbelo, 1923.

6. Sobre el Centre Instructiu Obrer de Palma podeu consultar el treball de Cristina MARTÍ I ÚBEDA, «Notes sobre la fundació i els inicis del Centre Instructiu Obrer de Palma: una experiència d'educació de la classe obrera mallorquina», *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia* (Palma, Universitat de les Illes Balears), núm. 16 (2004), p. 39-53.

trucció amb l'horari laboral. Alguns anys més tard Champsaur mateix sentenciava aquesta realitat educativa illenca, que s'estenia també a la resta de l'Estat espanyol:

A todas horas, en las asambleas, en los discursos académicos, en los periódicos, en los libros, se habla en tono altisonante y declamatorio de hombres libres, de ciudadanos libres, de seres racionales libres, que realizan ó pueden realizar libremente los fines humanos de la vida, no como una aspiración para el porvenir sino como una conquista de los tiempos modernos. Pues bien, no. No hay tales ciudadanos libres, ni tales seres racionales libres, ni tales fines humanos cumplidos. Lo que hay son millones de hombres pálidos, enflaquecidos, degenerados por las privaciones y el trabajo agobiador, eliminados de toda cultura, inmenso rebaño de una casta envilecida por la sociedad misma á quien enriquece [...]. Apenas el joven trabajador tiene fuerzas y suficiente comprensión para una tarea lucrativa, es ineludible que vaya á ella para ayudar á sus padres. Ante la escasez de recursos no hay teorías que valgan. Como un sueño pasan las lecciones de sus primeros años. Ya es mucho, si continúa sabiendo leer y escribir. Y desde entonces comienza á gravitar sobre él, monótono, rutinario, embrutecedor, el trabajo de todas las horas y de todos los días, incapaz de suscitar una idea fecunda [...]. Y así pasa la juventud entera y los años fecundos de la virilidad haciendo puntas de alfileres, ó vigilando una máquina, ó cargando carbón de piedra, sin más indicio de hombre que tener un cuerpo semejante al de los verdaderos hombres. Ahí tenéis el ciudadano libre. Tiene inteligencia como los demás y nada puede saber del mundo en qué vive. Tal vez sería un inventor, un artista, un sabio, un reformador y guiador de hombres, y allí continúa aniquilándose como una fuerza mecánica que consume menos de lo que gasta. Pudiera y debiera tener conciencia de una solidaridad humana, pero la sociedad en que vive sólo pone ante sus ojos el privilegio, la casta, el explotado y el explotador. Tiene derecho á una amplia cultura en el mismo grado que los otros, y el hambre y el egoísmo ageno lo atan á la ignorancia para siempre.⁷

Champsaur, com a iniciador d'aquesta escola, participà en l'elaboració d'un projecte de directrius bàsiques sobre les característiques que havia de reunir un centre d'aquest tipus; en la configuració de l'espai educatiu, com també en la selecció dels materials didàctics i altres aspectes de caràcter pedagògic, hi tingué molt a veure la idea d'una persona relacionada amb el món de l'educació, amb certa formació pedagògica. El centre, que obrí les seves portes la primavera de l'any 1897, s'establí com a escola obrera i dedicà gran part de la seva activitat a la

7. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Cultura y miseria», *El Obrero Balear* (Palma), núm. 425 (1 maig 1910), p. 2-3.

promoció d'iniciatives educatives de caràcter no formal per tal de millorar la formació de la classe obrera mallorquina. Des dels inicis hi hagué classes diürnes i nocturnes per facilitar l'assistència dels obrers fora del seu horari laboral. Qualsevol obrer o fill d'obrer es podia matricular en algun dels nivells oferits al centre si n'era soci.

El Centre Instructiu Obrer de Palma fou creat a imatge d'altres que, en l'època, i constituïts des de federacions i agrupacions obreres d'arreu de l'Estat espanyol, intentaren corregir les deficiències del sistema públic d'ensenyament oferint escoles on tant els obrers com els infants de famílies d'origen proletari podien accedir a una educació de caràcter primari i bàsic.⁸ D'aquesta manera, el Centre de Palma oferia una formació adequada a les necessitats educatives de la classe obrera, concretades en aprenentatges elementals, com ara la lectoescriptura i el càlcul, que es combinaren amb la docència d'altres coneixements de tipus sociològic, filosòfic, polític, etc. Durant els anys posteriors a la seva creació, altres centres de característiques similars es constituïren arreu de l'illa per al foment de la instrucció de la classe obrera mallorquina, probablement influïts per l'experiència de Palma iniciada per Baltasar Champsaur; un exemple a destacar fou l'Escola dels Socialistes de Lluçmajor, proposada pel conegut socialista mallorquí Joan Montserrat i Parets.⁹

La configuració pedagògica d'aquest centre va tenir molt a veure amb la ideologia pedagògica de Champsaur. Volem remarcar la proximitat que molts dels trets pedagògics del centre evidenciaren amb el krausoinstitucionisme almenys en un principi, ideari amb el qual Champsaur havia tingut un estret contacte a la nostra illa, tot i que la finalitat d'aquest era ben diferent: mentre la Institució Mallorquina d'Ensenyança fou dirigida bàsicament a la formació d'una elit burgesa benestant, el Centre Instructiu Obrer intentà aconseguir una vertadera educació

8. El professor Francisco de Luis Martín ha estudiat en diversos treballs l'origen i les diferents escoles de caràcter socialista que aparegueren arreu de l'Estat espanyol. En aquest sentit podeu consultar Francisco de Luis Martín, *Historia de la FETE (1909-1936)*, Madrid, Fondo Editorial de la Enseñanza, 1997, així com Francisco de Luis Martín, «Dos experiencias socialistas de Formación Profesional en el primer tercio del siglo XX. Las escuelas de aprendices tipógrafos y de aprendices metalúrgicos», *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* (Salamanca, Universidad de Salamanca), núm. 9 (1990), p. 233-254.

9. Rafel Garcerán ha treballat en profunditat l'Escola dels Socialistes de Lluçmajor i la figura de Joan Montserrat i Parets. Sobre aquesta temàtica, podeu consultar Rafel Garcerán Aulet, «La Escuela de los Socialistas de Lluçmajor (1909-1915)», *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia* (Palma, Universitat de les Illes Balears) núm. 12 (1999), p. 87-101; Rafel Garcerán Aulet, «Ideologia del educador socialista Juan Montserrat Parets», *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia* (Palma, Universitat de les Illes Balears), núm. 13 (2000), p. 51-61, com també Rafel Garcerán Aulet, «Joan Montserrat Parets: correspondència ideològica de un socialista», *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia* (Palma, Universitat de les Illes Balears), núm. 15 (2002), p. 43-61.

popular, dirigida a les classes que normalment, i per les seves característiques, no podien accedir a la formació reglada de caràcter formal. Així, també, la constitució d'un centre d'aquest tipus suposà una evidència que Champsaur s'apropà a les idees sorgides arran de l'internacionalisme, que denunciaren les diferències entre la burgesia i les classes populars i incidiren en un necessari canvi social en aquest sentit. Champsaur, com altres ideòlegs en aquests moments, veié en la idea de l'institucionisme que l'educació podia ser un instrument de transformació social clau per assolir el delejat canvi social que proclamaven les ideologies sorgides de les internacionals. Tal com ha assenyalat el professor Tiana Ferrer, els primers textos del Partit Socialista l'any 1879 assenyalaven la necessària abolició de classes i l'emancipació completa dels treballadors, i assenyalaven, com a mitjans per satisfer aquestes aspiracions, la creació d'escoles gratuïtes de primer ensenyament i d'escoles professionals, remarcant dos aspectes fonamentals que necessàriament havien de complir aquests centres: la gratuïtat i la laïcitat.¹⁰ En aquest sentit es fa necessari remarcar la important vinculació que va tenir l'institucionisme en la configuració de l'ideari pedagògic del Partit Socialista Obrer Espanyol, i la necessària influència que l'ideari socialista —tot i que no manifestament encara— i institucionista del nostre home exerciren en la creació del Centre Instructiu Obrer. No debades, anys després es declarà a favor d'aquest tipus d'ensenyament i defensor de l'escola laica, i ideològicament socialista.

El pensament pedagògic de B. Champsaur

Champsaur desglossà els principals postulats del seu pensament pedagògic en una obra clau de la seva producció: el seu testament pedagògic, *La escuela laica*,¹¹ de l'any 1930. També comptam amb diverses i molt variades fonts d'anàlisi a Mallorca. Articles, conferències i altres escrits reflecteixen de manera precisa l'opinió de l'autor sobre els temes pedagògics més importants de l'època, i ens mostren una actitud de descontentament amb la realitat educativa del moment. Aquests ens deixen entreveure una coherència absoluta entre els ideals polítics del professor i el seu pensament pedagògic. En aquest punt adquireixen rellevància alguns documents en què expressa aquest pensament educatiu tan personal i alhora tan en consonància amb els sectors reformadors del moment. De la primera estada a

10. Vegeu Alejandro TIANA FERRER, «Los programas y la práctica educativos del socialismo español (1879-1918)», *Primeras Jornadas de Educación Lorenzo Luzuriaga y la Política Educativa de su Tiempo*, Ciudad Real, Excma. Diputación Provincial de Ciudad Real, Área de Cultura, 1986, p. 114.

11. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, *La escuela laica*, Las Palmas, Ed. Tip. i Lib. High-Life, 1930.

Mallorca, en conservam dos treballs força interessants on mostra l'adherència al krausoinstitucionisme: el discurs que pronuncià en la inauguració del curs 1886-1887 a la Institució Mallorquina d'Ensenyança¹² i l'article «Enseñanza del dibujo».¹³

El discurs d'inauguració del curs 1886-1887 és un dels parlaments que vinculen ideològicament i de manera més clara Champsaur amb la filosofia krausista. Així mateix, podem afirmar que les idees que hi defensà tenen una continuïtat en la línia de les seves opinions en altres fòrums i escrits durant gairebé tota la vida. Hem de dir que les idees exposades per Champsaur entorn de temes tan transcendents com ara els fins de l'educació o el mètode ideal per aconseguir-los són constants en les preocupacions de l'autor al llarg de la seva trajectòria vital. En aquest discurs l'autor ens revela la seva implicació pedagògica en el projecte iniciat per Alexandre Rosselló i Mateu Obrador, fet que evidencia la proximitat ideològica amb els dos intel·lectuals. En moltes altres ocasions Champsaur es manifestà partidari de l'ensenyament institucionista i els seus preceptes, però aquest és un dels pocs escrits que el vinculen ideològicament de manera tan pròxima a la filosofia de la institució. Per al nostre intel·lectual els esforços dels educadors havien de centrarse a aconseguir un desenvolupament complet, integral, de les facultats de l'home. Aquesta idea fou una temàtica reiterada en escrits posteriors de l'autor, per la qual cosa podem esbrinar que fou un tema que el preocupà especialment en l'àmbit pedagògic. Champsaur creia fermament en l'ésser humà. Podem dir que fou un humanista. Aquest fet delata una gran confiança en l'ésser humà i en les seves possibilitats, una creença en la bondat de l'home, sota la influència de Jean J. Rousseau. Cal recordar que la teoria de l'educació de Rousseau exposada a *Emili* conduí la pedagogia a assolir mètodes educatius més comprensius amb les particularitats de la infància i la tendència a una major orientació psicològica, la qual tingué una influència substancial sobre dos ideòlegs que posteriorment revolucionaren les pràctiques educatives contemporànies: Johann H. Pestalozzi i Friedrich Fröebel.

Champsaur defensà un aprenentatge que implicàs que els coneixements no són adquirits de manera arbitrària, sinó que són assimilats per l'alumne i rela-

12. El discurs inaugural del curs 1886-1887, que no arribà al seu termini per motius econòmics, el trobem a Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Discurso leído en la inauguración del curso 1886-87 por el profesor de la institución D. Baltasar Champsaur», *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza* (Palma), núm. 60 (30 desembre 1886), p. 473-478.

13. Aquest article fou publicat uns quants anys més tard al tancament de la Institució Mallorquina de Enseñanza, datada el 1887, emperò en l'article l'autor afirma reflectir els postulats pedagògics posats en pràctica en aquest centre quant a la didàctica de la disciplina del dibuix, per la qual cosa interpretam una vigència ideològica en Champsaur dels principis exposats. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Enseñanza del dibujo», *El Ateneo: Revista Científica, Literaria, Artística y Bibliográfica*, núm. 19/20 (10 juliol-agost 1891), p. 152-165.

cionats amb altres d'anteriors. Oposat a l'aprenentatge de tipus memorístic, i potenciat des dels mateixos descobriments de l'infant, implica que l'alumne ha de ser el protagonista del seu propi aprenentatge, i no un subjecte passiu i receptor:

Condición esencial es también dejar al alumno que indague por sí mismo, que descubra relaciones, que invente procedimientos, que señale dificultades, porque de otro modo suprimiríamos su personalidad, esclavizaríamos su inteligencia, convirtiéndola en una máquina con engañosa apariencia de ser racional. Es preciso que aprenda a moverse por sí solo, porque un día ha de ser hombre y ha de saber afrontar sin ajena ayuda las complicaciones de la vida.¹⁴

Per a Champsaur, i a la manera dels institucionistes, la finalitat de l'educació era la regeneració de l'home i de la societat en general, entenent l'educació com l'eina fonamental en aquest procés. Amb aquesta pretenia generar una nova societat moderna, científica, culta, liberal. El motor fonamental del progrés era també, evidentment, l'educació, entesa com a instrument de canvi, de dignificació i regeneració humana. Per a Champsaur l'educació adquiria importància en el fet que havia de ser, bàsicament, un instrument per assolir el necessari canvi social que els regeneracionistes anhelaven:

Pero para que las exigencias espirituales se dejen sentir en la vida diaria de los pueblos es preciso cambiar todos los resortes de la educación, de la economía social, de la actual finalidad de la vida, que mutila las facultades y degrada la condición de superioridad que caracteriza al hombre.¹⁵

Alguns anys més tard, en la segona estada a les nostres illes entre els anys 1906 i 1911, *La Última Hora* esdevé una font inesgotable de referència per esbrinar l'opinió pedagògica del nostre professor, ja que avui tenim accés a una col·lecció d'articles que mostren el vessant educatiu de Baltasar Champsaur en aquesta època i, el que és tant o quasi més important, també d'alguns trets de la seva evolució. Alguns dels seus títols són força significatius: «Los niños»,¹⁶ «Protección á la infancia»,¹⁷ «Nacional, no; es humano. La asamblea pedagógica»,¹⁸ «La asamblea de

14. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Discurso leído en la inauguración del curso 1886-87 por el profesor de la institución D. Baltasar Champsaur», *Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza* (Palma), núm. 60 (30 desembre 1886), p. 473.

15. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, *Transformismo*, Las Palmas, Imprenta Miranda, 1928, p. xvii-xviii.

16. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Los niños», *La Última Hora* (Palma), núm. 4.613 (28 gener 1908), p. 1.

17. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Protección á la infancia», *La Última Hora* (Palma), núm. 5.114 (1 juny 1909), p. 1.

18. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Nacional, no; es humano. La asamblea pedagógica», *La Última Hora* (Palma), núm. 6.020 (28 maig 1910), p. 1.

la enseñanza»,¹⁹ «Pensiones para el extranjero»²⁰ o «La coacción en la escuela».²¹ En aquests el nostre home defensà la necessària assumpció que l'Estat havia de fer de l'ensenyament a tots els nivells educatius: primari, secundari, professional i universitari, i instà les institucions a atorgar l'orientació adequada a aquests ensenyaments, bevent de les fonts de la pedagogia moderna i dels darrers avenços científics en el camp de la psicologia, tenint en compte les característiques de l'època en què visqué. Per al nostre professor aquest fet havia de passar necessàriament per l'abandó de les pràctiques obsoletes que encara es mantenien, i per conèixer els autors que en aquells moments influïren la psicologia i la pedagogia: Claparède, Preyer o Binet en foren alguns. Podem afirmar que Champsaur concebé el treball de l'alumne mateix com a eix fonamental de qualsevol aprenentatge. En aquest context esdevé de gran importància, doncs, l'activitat del nin, l'experimentació, com a font d'aprenentatge, en contraposició a les pràctiques de l'ensenyament tradicional, que imposà el coneixement sense pràctica, sense discussió, sense experimentació. Així, Baltasar Champsaur es posicionà en contra del model d'escola pública clerical de la Restauració, que tendí a la repetició, a la passivitat, és a dir, a l'aprenentatge memorístic, a la simple recepció de l'alumne, present en els mètodes d'ensenyament oficials.

Així, també criticà durament la violència i la coacció que per part de mestres i educadors s'exercí sobre els infants, enteses com els rols que en aquests moments representaren els uns i els altres: el mestre, l'agent dominant, jeràrquicament superior; el nin, en el paper obedient i passiu:

Porque el resultado de esta violencia coactiva incesante es la deformación física y espiritual del niño, llevada á cabo sin piedad, durante los mejores y más fecundos años de la vida.²²

Un altre dels trets que més caracteritzen el pensament pedagògic champsaurià fou el seu rebuig als exàmens tradicionals, com a part d'aquest sistema coactiu que oprimí les necessitats reals del nin i l'adolescent, tot i que hem de dir que,

19. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «La asamblea de la enseñanza», *La Última Hora* (Palma), núm. 6.154 (4 novembre 1910), p. 1.

20. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Pensiones para el extranjero», *La Última Hora* (Palma), núm. 6.337 (8 juny 1911), p. 1.

21. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «La coacción en la escuela», *La Última Hora* (Palma), núm. 6.305 (2 maig 1911), p. 1.

22. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «La coacción en la escuela», *La Última Hora* (Palma), núm. 6.305 (2 maig 1911), p. 1.

com a docent de l'Institut Balear, el nostre home va haver de formar part dels tribunals d'avaluació durant tots els cursos en què en fou catedràtic. Aquesta pràctica, per a ell destructora de la vertadera essència de l'home, curiosa i amb una ànsia natural de coneixement, esdevé una cruel pràctica que no condueix a l'aprenentatge, sinó més aviat al patiment de l'infant.

Champsaur es preocupà també per la formació del professorat, per ell considerada deficient i antiquada, no adaptada al moment en què visqué. En aquest punt, reivindicà el necessari paper protagonista que havia de reprendre l'Estat en l'ordenació de tot aquest engranatge; ineludiblement aquest havia d'assumir la necessitat d'un canvi educatiu i havia de possibilitar els mitjans per aconseguir-ho. En primer lloc, fomentant i finançant les pensions per a l'estranger; en segon lloc, assolint un canvi radical dels espais educatius, dels centres i dels materials presents en aquests; finalment, exigint als docents una formació ambivalent: d'una banda, una formació pedagògica, d'importància cabdal per a la qualitat de l'ensenyament i, de l'altra, una formació sòlida en la matèria objecte del seu estudi, tot fomentant en els docents la realització de treballs d'investigació. Volem remarcar la importància que atorgà Champsaur a la formació pedagògica del professorat de qualsevol nivell educatiu; una formació que considerà fonamental per a l'exercici de la docència, tot i que les matèries que haguessin d'impartir els docents fossin unes altres. El nostre home defensava així l'establiment de pensions per a docents a l'estranger, per visitar i conèixer mètodes que substituïssin la passivitat i l'assimilació de continguts per una vertadera educació activa, en què l'estudiant fos protagonista del seu propi aprenentatge i l'activitat de l'infant adquirís una nova dimensió, possibilitadora de l'aprenentatge, en què el llibre de text fou rebutjat a favor de les pròpies experiències, de l'observació directa d'objectes, de la natura. Així mateix, i d'acord amb la línia de pensament regeneracionista, sostenia que aquesta era l'única manera de progressar, de canviar el greu estat de l'educació al país.

Totes aquestes idees entorn de la formació dels docents no eren noves: l'any 1907 s'havia creat a Madrid, gràcies al suport de la Institución Libre de Enseñanza, la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Aquesta institució pretenia, fonamentalment, la formació del professorat, promovent el coneixement pels mestres de l'Estat espanyol dels darrers mètodes i avenços pedagògics arreu d'Europa a partir de viatges a l'estranger que facilitava a través de la concessió de pensions. Però aquesta pràctica no era suficient per a la renovació de les pràctiques pedagògiques a Espanya; s'havia de facilitar el màxim aprofitament d'aquests viatges en retornar. Per a això, es crearen centres d'investigació com ara el Centre d'Estudis Històrics. No ens ha d'estranyar, doncs, el discurs que establí Baltasar Champsaur, ja que les seves aspiracions

van en consonància amb les de la filosofia de la Junta i els seus fundadors i defensors.²³

La preocupació per la formació del professorat, gestada en aquesta època, es mantingué en Champsaur al llarg de la seva carrera docent; recordem que fou docent de l'Escola Normal femenina de La Laguna de Tenerife anys més tard, on incidí en les pràctiques pedagògiques de diverses generacions de mestres canàries, entre els anys 1911 i 1919.

És, emperò, tal vegada, l'obra esmentada anteriorment, *La escuela laica*, la que mostra de manera més exacta les idees i l'evolució del nostre home respecte del tema de l'educació, tot revelant-se com el testament pedagògic, ja en la vellesa i alhora en la maduresa pedagògica de Champsaur. No oblidem que en el moment en què escriví aquesta obra el catedràtic comptava amb gairebé cinquanta anys d'experiència docent en diversos àmbits educatius, tant formals com no formals, i que les seves intervencions a la premsa canària sobre aquests temes havien estat força lligades a les opinions expressades en aquesta obra. En aquests moments començava a destacar un tret pel qual Champsaur ha estat més conegut en l'àmbit pedagògic, sobretot a les illes Canàries: la defensa del laïcisme en l'ensenyament. El professor Negrín Fajardo ha assenyalat que Champsaur participà probablement en la creació de la Liga Laica Canaria durant l'etapa republicana a Las Palmas, a instància de l'Agrupación Socialista de Las Palmas, en la qual milità.²⁴ Emperò alguns anys abans, a Mallorca, Champsaur ja defensava:

Creer que la cuestión de las escuelas laicas ó neutrales no es más que uno de tantos radicalismos enconados de simples agitadores, es desconocer por completo la naturaleza misma del problema y la evolución normal de las grandes ideas. El principio de libertad de la escuela arranca de una doctrina filosófica bien organizada, de un concepto superior de la inteligencia y del conocimiento científico, de un análisis más profundo y exacto de nuestra actividad en relación con los problemas de la Naturaleza.²⁵

Convé recordar que ja l'any 1864 sorgiren les primeres discussions sobre la llibertat de l'ensenyament, i derivà en una situació d'enfrontament amb el Govern

23. Sobre la Junta per a l'Ampliació d'Estudis i la seva relació amb les Illes Balears podeu consultar la tesi doctoral de la professora Francesca Comas Rubí *Les relacions de la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios) amb Balears: Els viatges pedagògics i la renovació educativa*, Palma, Universitat de les Illes Balears, 2000. (Tesi dirigida pel doctor Antoni J. Colom.)

24. Vegeu Olegario NEGRÍN FAJARDO, «El laicismo escolar en Baltasar Champsaur Sicilia», a *Estudios de historia de la educación en Canarias*, Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1998, p. 360.

25. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Independencia de la escuela», *El Ideal* (Palma), núm. 16 (13 agost 1910), p. 1.

qualsevol manifestació des d'una càtedra, la premsa o qualsevol mitjà públic contrari a les doctrines eclesiàstiques.²⁶ Per a l'autor, i d'acord amb les posicions que havien defensat Salmerón i Castelar, l'ensenyament de la religió havia de respondre només a una necessitat individual, elegida per l'alumne mateix, i no a una imposició de l'Estat:

Si desea alguna religión, ya la elegirá. Si no quiere una cosa ni otra, se quedará sin ellas, sin que nadie se atreva a imponerle lo que rechaza su voluntad.²⁷

Els motius pels quals rebutjà l'ensenyament de la religió són precisament els derivats del fet que no està d'acord amb el coneixement científic. Cal destacar la necessitat de científicisme que per a Champsaur havia de contenir qualsevol matèria d'ensenyament. Per contra, la religió esdevé un dogma, un misteri irresoluble per als postulats científics i racionals, i ni els pares ni l'Estat tenen dret, segons Champsaur, a imposar qüestions opinables, sinó només veritats demostrables:

Así, pues, en la escuela, el único principio director legítimo es la independencia del conocimiento científico en todos los órdenes de la actividad intelectual. Imponer una opinión, una creencia, no es enseñar. Así, se domestica, no se educa. Nuestra personalidad se forma dentro de nosotros mismos, con nuestro propio trabajo interno, por medio de sensaciones y sentimientos, juicios y raciocinios que realmente nos pertenezcan, organizados en nuestra conciencia con luz propia, en virtud de las relaciones y afinidades que en ello hayamos descubierto *nosotros mismos*.²⁸

Tot i això, aquesta posició champsauriana no respon a una negativa a la formació religiosa de l'home; lluny de negar-la a l'ésser humà, Champsaur opinà que l'ensenyament de les creences religioses s'havia de limitar a l'etapa adulta, a partir dels divuit anys, i només en el si de les esglésies i de les famílies, mai en l'ensenyament reglat:

Por consiguiente, toda la enseñanza, que está y debe estar sólo a su cargo, debe participar de la misma índole civil, o laica, que el mismo Estado. Ni el Es-

26. El catedràtic Alfonso Capitán Díaz, entre la seva interessant obra escrita, ha tractat el tema de la llibertat de ciència i l'escola laica al seu llibre *Republicanismo y educación en España (1873-1951)*, Madrid, Dyckinson, 2002, p. 64.

27. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, *La escuela laica*, Las Palmas, Ed. Tip. i Lib. High-Life, 1930, p. 9.

28. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Independencia de la escuela», *El Ideal* (Palma), núm. 16 (13 agost 1910), p. 2.

tado, ni la enseñanza, pueden ser panteístas, ni materialistas, ni católicos, ni budistas, ni mazdeístas, ni espiritistas, ni protestantes, ni cuáqueros, ni mormones, ni de ningún color semejante, todos pasajeros o transformables, en el transcurso del tiempo, sin contar con las supersticiones, leyendas y hasta absurdos que contienen todas las religiones del globo, reconocidos por todo pensar libre, independiente y profundamente racionalista.²⁹

En aquest punt voldria remarcar que, com ha afirmat la professora Teresa González, Champsaur fou el primer i l'únic illenc a les Canàries que publicà una obra entorn d'aquesta temàtica, en relació amb les nombroses obres que arreu de l'Estat espanyol havien sorgit.³⁰

Hem de dir que en general Champsaur sostingué en el camp educatiu una posició oposada a l'ensenyament tradicional, i que apostà per una profunda renovació de l'educació en tots els àmbits i nivells, tal com els institucionistes propugnaven; aquesta posició fou expressada pel catedràtic durant l'estada com a docent de llengua francesa de l'Institut Balear, i companys de docència com Rafael Ballester, alguns anys després, més concretament a partir de 1909 i 1910, li van donar suport. Champsaur fou sempre partidari d'innovar la pràctica educativa i de fer partícip l'infant del seu aprenentatge, de forma que aquest es produís de manera significativa, amb objectes del seu entorn immediat, i no amb referències llunyanes i irrealis per al nin.

En aquest punt convé assenyalar l'important paper que exercí el professor Mateu Obrador en la formació de la resta de docents, que és prou coneguda. Per a Champsaur, Pestalozzi constituí un pilar ideològic fonamental de la Institució Mallerquina d'Ensenyança. El pensament pestalozzià, que exercí una influència certament considerable sobre Fröebel, tan important per a la Institució de Palma, és considerat pel nostre professor com l'única via de regeneració de l'home, i el seu mètode, anomenat *intuitiu*, es reafirmava en la idea que s'havia de promoure el desenvolupament de l'home en relació amb les seves aptituds. Champsaur defensà un aprenentatge que implicàs que els coneixements no són adquirits de manera arbitrària, sinó que són assimilats per l'alumne i relacionats amb altres d'anteriors.

Cal dir que aquesta posició institucionista pel que fa al fet educatiu es fa palesa en Champsaur fins molts anys més tard. No obstant això, entorn de l'any 1916 va escriure:

29. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, *La escuela laica*, Las Palmas, Ed. Tip. i Lib. High-Life, 1930, p. 6.

30. Vegeu Teresa GONZÁLEZ PÉREZ, «Un canario defensor de la escuela laica: Baltasar Champsaur Sicilia (1856-1934)», *Anuario de Estudios Atlánticos* (Madrid i Las Palmas, Patronato de la Casa Colón), núm. 42 (1996), p. 584.

Sanz del Río fué a Alemania a traernos el krausismo, el sistema de los laberintos lo mismo del lenguaje que los pensamientos. Sistema austero, de cierta grandeza, racionalista puro, en cuyas manos todo en la naturaleza se hacía grande y como envuelto en un misticismo ávido de absoluto y de infinito. También fué un cuento de hadas. Aunque creyó haberlo conseguido, jamás pudo quitarse de encima la terrible garra panteísta.³¹

Per la qual cosa interpretam que en un determinat moment de la seva vida, ja a les illes Canàries, rebutja, no tant les pràctiques, com sí alguns dels trets ideològics del krausisme, sobretot els relacionats amb les creences religioses.

Finalment, un altre aspecte que voldríem destacar fou la dedicació amb la qual el nostre home canalitzà esforços cap a l'educació popular; a Mallorca, i també, posteriorment, a les illes Canàries, pronuncià diverses conferències per a obrers, que foren publicades en fullets de baix preu, i promogué altres iniciatives d'ajuda a la classe obrera, com per exemple la publicació de l'obra *Limosna*³² en benefici de les víctimes de l'explosió del polvorí de Sant Ferran a Palma. També fem referència a les donacions econòmiques que aportà per a la dotació del Centre Instructiu, o bé a l'assessorament que facilità a la junta directiva d'aquest sobre temes d'organització de l'espai o bé sobre mètodes pedagògics. Aquestes actuacions no són gratuïtes; revelen en el professor una intencionalitat clara en la qual l'educació constitueix una mena «d'instrument d'alliberació» de les classes populars, molt propi de la concepció socialista de l'educació. Aquestes iniciatives no són aïllades; durant la segona meitat del segle XIX i al segle XX moltes iniciatives d'aquest tipus, sorgides de la burgesia, es dirigiren a la formació de les classes populars, tot i que no totes amb la mateixa intencionalitat.

A tall de conclusió

De les qüestions que hem anat apuntant al llarg d'aquesta part del treball, se'n desprenen algunes idees bàsiques que voldríem resumir. En primer lloc, hem d'assenyalar que Champsaur mantingué durant tota la vida una preocupació especial

31. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, «Hacia la cultura europea», a *Hacia la cultura europea*, Tenerife, Imprenta de Sucesor de M. Curbelo, 1917, p. 156-157.

32. El 25 de novembre de 1895 esclatava a Palma el polvorí de Sant Ferran, que afectà sobretot els barris a tocar de la muralla. Aquest fet provocà la mort de desenes de persones, totes pertanyents a la classe obrera. L'episodi de Sant Ferran es constituí com una de les tragèdies més importants de la Mallorca del final del segle XIX. En l'elaboració de l'obra *Limosna*, hi participaren uns tres-cents intel·lectuals, escriptors i artistes. Entre d'altres, destacam Ramón y Cajal, Campoamor, Castelar, Clarín, Antoni Maura, Menéndez y Pelayo, Núñez de Arce, Pérez Galdós, Rubió i Ors, Fortuny, etc. Vegeu Baltasar CHAMPSAUR SICILIA, *Limosna*, Madrid, A. Maura, 1896, en col·laboració.

i molt relacionada amb la seva tasca professional, que fou l'educació. Evolucionà en els posicionaments, emperò es mantingué sempre en una línia crítica amb l'ensenyament tradicional, tema que fou una constant en l'ideari champsaurià. Aquest fet estigué confirmat pel gran interès que demostrà pel canvi dels postulats pedagògics que s'havien mantingut fins a aquesta època, i una renovació dels mètodes educatius que s'havien d'aplicar per aconseguir el regeneracionisme de l'Estat espanyol que el professor propugnava. D'altra banda, i derivades d'un desenvolupat sentit social, inicià i promogué algunes iniciatives d'educació popular dirigides a la instrucció de les classes populars, amb el convenciment que l'educació era l'instrument necessari per a l'emancipació d'aquestes classes mancades de privilegis i, posteriorment, per a un canvi social.

Champsaur procedia d'una família burgesa i com a tal rebé una acurada formació; el nostre home fou un burgès il·lustrat, i va viure com a tal; durant el temps que residí a la nostra illa, i seguint una continuïtat al llarg de la seva vida, participà en una gran diversitat d'activitats socioeducatives i culturals adequades i dirigides a la seva posició social: societats recreatives i culturals com l'Ateneu Balear o com el Cercle Mallorquí, que fomentaren l'intercanvi d'idees i foren un punt de trobada de la burgesia mallorquina benestant. Fou així també a les illes Canàries. La formació rebuda permeté a Champsaur accedir a les oposicions a la càtedra de francès i aprovar-les; tots els docents que compartiren amb ell aquesta tasca a l'Institut Balear eren de procedència similar, i el mateix succeí amb els alumnes que accediren a aquest centre. Tot i així, i tal com ha assenyalat ja el professor Colom, l'Institut possibilità «la dinamització de les estructures socials i un procés d'ascens social»,³³ facilitant, de manera lenta, l'accés de persones que arribaren a ocupar llocs que abans només eren accessibles a una minoria.

La importància del nostre home, emperò, rau en el fet que, pertanyent a aquest estrat social, va emprendre una tasca de vertadera educació popular: la creació del Centre Instructiu Obrer a Palma. Aquest fet no deixa de ser paradoxal i, alhora, podem dir que es tractà d'un fet comú entre alguns intel·lectuals burgesos que, sobretot a finals del segle XIX i principis del XX, accediren a les idees procedents d'un moviment obrer naixent que demandava un canvi de la situació bipolaritzada entre classes benestants i classes populars i les assimilaren, com també compartiren les idees del regeneracionisme sorgides, les quals abanderaren, des de la seva situació de privilegi, un canvi social, participant en iniciatives que promogueren l'accés de les classes populars a camps que abans els havien estat vedats:

33. Vegeu Antoni J. COLOM CAÑELLAS, «Educació i cultura a la Mallorca del segle XIX. L'Institut Balear», a *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*, Palma, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic de la Universitat de les Illes Balears, 1991, p. 120.

en aquest sentit, un dels més importants fou la instrucció. Ateneus, cercles obrers, cases del poble, o bé cicles de conferències, xerrades o altres actuacions iniciaren un camí que possibilità l'accés d'aquest sector de població majoritari a l'educació que les administracions públiques no oferien de manera accessible. Tot i que no totes aquestes iniciatives coincidiren en els mateixos objectius, i que aquests depenien del tipus de col·lectiu que les fomentava, un sector important d'aquestes anà encaminat a la formació de la classe obrera amb un únic objectiu: la seva emancipació. En aquesta concepció de l'educació com a instrument de canvi social és on volem situar avui Baltasar Champsaur Sicília. Convençut, tal com hem vist, que la formació era el camí per a l'anhelada modernització del país i, a la vegada, que les classes populars havien de ser també protagonistes d'aquest canvi, inicià aquest projecte. Probablement havia conegut experiències anteriors similars que havien aparegut tant a l'illa com a la resta de l'Estat espanyol; tot i així, sembla evident que la seva experiència docent i les seves idees pedagògiques probablement influïren en la conformació d'aquesta escola obrera. Tot i que anys més tard Champsaur patí un replantejament dels seus ideals pedagògics i que fruit d'aquest renuncià a alguns dels preceptes del krausisme, els referents pedagògics del professor durant gairebé tota la seva vida coincidiren amb els dels institucionistes.

Podem intuir, doncs, que probablement la creació del Centre Instructiu Obrer fou el fruit de la confluència de les idees polítiques i pedagògiques de Champsaur en una institució educativa, que es nodrí de les tesis obreristes, per una banda, i de les krausistes, per una altra, a l'hora de fonamentar les seves bases i la seva pràctica educatives, que en aquell moment, al tombant del segle xx, eren fèrriamment defensades pel nostre home. Com a defensor del laïcisme Champsaur propugnà com a plantejament pedagògic els mateixos principis que la burgesia liberal havia defensat des de finals del segle xviii, caracteritzats per la demanda d'independència del poder religiós, l'autonomia de l'educació per tal de construir homes capaços d'actuar per si mateixos, i la necessitat d'oferir una formació integral, atenent els diferents vessants educables de la persona.

L'activitat champsauriana esdevé interessant per a nosaltres a partir del fet que guarda completa coherència amb la seva línia de pensament; basta revisar la seva trajectòria vital per veure que les idees del seu pensament connecten amb una coherència extraordinària. Socialista en el terreny polític, i defensor del laïcisme i, sobretot, de l'activisme en l'educació, coincidí amb tot un seguit de pensadors que lluny de parèixer continuistes, volgueren modernitzar no només l'educació, sinó els esquemes fonamentals de la societat de l'època de la Restauració, per a ells antiquada i impediment essencial per a la regeneració de l'Estat espanyol. Champsaur fou, en resum, un humanista, entenent com a tal aquell que confia plenament en les facultats de l'ésser humà; es fa interessant veure que tant

ideològicament, amb la seva implicació amb el pensament institucionista, com pràcticament, en la seva defensa de renovació dels mètodes escolars, les seves idees educatives anaven encaminades al desenvolupament de la pròpia personalitat i de les qualitats de la persona, deixant de banda tota mena de coacció activa o passiva sobre el nin i sobre les seves actuacions.

Bibliografia

- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. *Republicanismo y educación en la España contemporánea II: Entre repúblicas (1874-1931)*. València: Nau Llibres, 2000.
- CHAMPSAUR SICILIA, Baltasar. *Limosna*. Madrid: A. Maura, 1896. [En col·laboració]
- *Personalidad y socialismo*. Palma: Imprenta de Francisco Soler, 1911.
 - *Hacia la cultura europea*. Laguna de Tenerife: Imprenta de Sucesor de M. Curbelo, 1916.
 - *Por el ideal socialista*. Laguna de Tenerife: Imprenta de Sucesor de M. Curbelo, 1923.
 - *La escuela laica*. Las Palmas: Ed. Tip. i Lib. High-Life, 1930.
 - *Adelante: Febrero 1934*. Palma: Est. Tipográfico de J. Tous, 1934.
- COLOM CANELLAS, Antoni J. «Educació i cultura a la Mallorca del segle XIX. L'Institut Balear». A: *Assaig d'història de l'educació a la Mallorca contemporània*. Palma: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic de la Universitat de les Illes Balears, 1991, p. 113-135.
- COLOM CANELLAS, Antoni J.; DÍAZ DE CASTRO, F. J. *El fracaso del krausoinstitucionismo en Mallorca*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1976.
- «Don Alexandre Rosselló i l'Escola Mercantil». A: SUREDA, B. [et al.]. *L'educació a Mallorca: Aproximació històrica*. Palma: Moll, 1977a, p. 65-108.
 - *Educación y sociedad en la Mallorca contemporánea: La experiencia institucionista*. Palma: Caja de Ahorros de Colonia-Pollensa, 1977b.
- COMAS RUBÍ, Francesca. *Les relacions de la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios) amb les Balears: Els viatges pedagògics i la renovació educativa*. Palma: Facultat d'Educació. Universitat de les Illes Balears, 2000. [Tesi doctoral dirigida pel doctor Antoni J. Colom]
- DÍAZ DE CASTRO, Francisco J. «El institucionalismo en Mallorca: El Boletín de la Institución Mallorquina de Enseñanza». *Educació i Cultura: Revista Mallorquina de Pedagogia* [Palma: Universitat de les Illes Balears], núm. 5/6 (1986), p. 99-114.
- FAJARDO SPÍNOLA, Francisco. *Historia del Instituto de Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria. Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1995.
- GABRIEL I SIRVENT, Pere. *El moviment obrer a Mallorca*. Barcelona: Curial-Lavinia, 1973.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. «Un canario defensor de la escuela laica: Baltasar Champsaur Sicilia (1856-1934)». *Anuario de Estudios Atlánticos* [Madrid; Las Palmas: Patronato de la Casa Colón] núm. 42 (1996), p. 561-607.
- *Los estudios de magisterio en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife; Las Palmas de Gran Canaria: Benchomo, 1997.
- LUIS MARTÍN, Francisco de. «Dos experiencias socialistas de Formación Profesional en el primer tercio del siglo XX. Las escuelas de aprendices tipógrafos y de aprendices metalúrgi-

- cos». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria* [Salamanca: Universidad de Salamanca], núm. 9 (1990), p. 233-254.
- NEGRÍN FAJARDO, Olegario. «Retablo de educadores canarios contemporáneos: de Viera y Clavijo a Champsaur Sicilia». *Anuario de Estudios Atlánticos* [Madrid; Las Palmas: Patronato de la Casa Colón] núm. 28 (1982), p. 705-764.
- «El laicismo escolar en Baltasar Champsaur Sicilia». A: *Estudios de historia de la educación en Canarias*. Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria, 1998, p. 345-361.
- PONS I PONS, Damià. *Ideologia i cultura a la Mallorca d'entre els dos segles (1886-1905)*. Palma: Lleonard Muntaner, 1998.
- TIANA FERRER, Alejandro. «Los programas y la práctica educativos del socialismo español (1879-1918)». *Primeras Jornadas de Educación Lorenzo Luzuriaga y la Política Educativa de su Tiempo*. Ciudad Real: Excma. Diputación Provincial de Ciudad Real. Área de Cultura, 1986, p. 111-126.
- *Maestros, misioneros y militantes: La educación de la clase obrera madrileña (1898-1917)*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, 1992.

Els Estats Units, un model a Catalunya

Albert Esteruelas i Teixidó

Universitat de Barcelona

RESUM

En aquest article s'aprofundeix en l'estudi de la influència que els Estats Units ha exercit en la gènesi de l'educació, l'escola catalana i la renovació pedagògica. Mostrem com els principals seguidors (Bardina, Homs, Palau i Vera, entre d'altres) de l'educació clàssica nord-americana (Emerson i Franklin, principalment) són partidaris de l'educació nacionalitzadora o pedagogia nacional. La conjunció d'ambdós factors derivarà en un civisme liberal, atès que la relació entre la cultura estadounidenca i la catalana no és conservadora. Els Estats Units influiran també notablement en altres maneres d'entendre la societat, ja que es caracteritza per haver estat bressol de l'utopisme, de les experimentacions iniciades en conjunció amb un esperit darwinià; sense bandejar la presència de Pestalozzi, la filosofia escocesa, l'espiritisme i la frenologia. Tot plegat, per confluència amb els interessos catalans, va generar un filoamericanisme innegable però poc reconegut. Aquesta relació es féu material en la publicació de llibres, de revistes, en definitiva, en la transmissió de certes característiques de l'educació pública que ajudaren a construir i mantenir un model antropològic basat en les que podríem anomenar virtuts protestants del treball i de l'esforç quotidià.

PARAULES CLAU: Estats Units d'Amèrica, educació catalana, escola catalana, utopisme, filoamericanisme, educació moral.

ABSTRACT

This article provides an in-depth study of the influence of the United States in the genesis of education, the Catalanian school and pedagogical renovation. We show how the main fo-

llowers (Bardina, Homs, Palau and Vera, among others) of the classic North-American education (mainly Emerson and Franklin) are defenders of the nationalising education or national pedagogy. The ensemble of both factors will lead to a liberal sense of public responsibility, since the relationship between the culture of the United States and Catalonia is not conservative. The United States will also have a notable influence on other ways of understanding society, since it is characterised by having been the cradle of Utopism, of experiments undertaken in conjunction with a Darwinian spirit; to say nothing of the presence of Pestalozzi, Scottish philosophy, spiritism and phrenology. All in all, and through a confluence with Catalanian interests, it generated an undeniable but barely acknowledged philo-Americanism. This relationship took material form in the publication of books, journals, and, in a word, the transmission of certain characteristics of public education that helped to build and maintain an anthropological model based on what might be termed protestant virtues of work and everyday effort.

KEY WORDS: United States of America, Catalanian education, Catalanian schools, Utopism, philo-Americanism, moral education.

Quan estudiem les idees que han aportat dinamisme a la pedagogia catalana, no és habitual fer justícia a la filosofia ni a l'educació clàssica nord-americana. Ens estem referint a la filosofia transcendentalista, que té en Ralph Waldo Emerson (1803-1882) el seu màxim representant, al pensament de direcció espiritualista d'un Benjamin Franklin (1706-1790) i, si estirem la corda, a una línia pragmatista que té en William James (1842-1910) i John Dewey (1849-1952) els seus exponents més destacats.

Curiosament podem considerar que l'arrel nord-americana és una de les influències més notables de la renovació pedagògica catalana i, per tant, de la pedagogia catalana contemporània. Dir que aquesta relació ha estat mal estudiada i pitjor compresa no és aportar gaire al que ja sabem, o hauríem de saber: l'americanisme no ha suscitat gaire interès entre els estudiosos catalans. Tampoc entre els d'altres geografies.¹ Saber, és cert, no vol dir divulgar; tampoc significa reconèixer. I no obstant això, el moviment de diàleg intel·lectual entre la cultura espanyola —també catalana— i l'americana ha estat identificat com la millor prova de l'existència d'una *Espanya Nova*. Una osmosi cultural purificadora, renovadora, regeneradora, ignorada.² No és possible ignorar el fet per més temps: el pes de la

1. No som els primers a dir que «[...] el americanismo español de la época regeneracionista no parece haber suscitado mucho interés entre los investigadores» (José-Carlos MAINER, *La doma de la quimera [Ensayos sobre nacionalismo y cultura en España]*, Barcelona, UAB, Escola Universitària de Traductors i Intèrprets, 1988, p. 95).

2. La notorietat de l'influx ha fet afirmar que «ce mouvement hispano américain est, en lui-même, la meilleure preuve de l'existence d'une Espagne nouvelle, qu'il n'est plus permis d'ignorer» (Angel MARVAUD, *L'Espagne au XXème siècle*, Paris, 1922, p. 472).

cultura americana al segle XIX introduceix una nova forma de pensar l'educació: un paradigma.³ I aquest influx, en el seu vessant clàssic, que responia a unes necessitats de complexió de la cosmovisió, un fil d'Ariadna, arribarà a la màxima esplendor en els anys finals del segle XIX.⁴

La traducció concreta i específica d'aquest interès en la pedagogia i educació catalanes es produirà mitjançant les aportacions d'Eladi Homs i Oller (1886-1973), de Joan Bardina Castarà (1877-1950), de Joan Palau i Vera (també Pere Vergés, Francesc Flos i Calcat, Pau Vila, Eugeni d'Ors...). Tots ells són els principals representants d'aquest seguidisme. També són els defensors de l'educació patriòtica. Ambdós factors (americanisme i patriotisme) deriven en un nexa entre un cert tipus de liberalisme antropològic i una nova forma pedagògica de pensar centrada en el civisme, és a dir, en la relació de l'home amb la ciutat i el seu govern.

Els Estats Units en el pensament de tots els ciutadans

Podríem sentir la temptació de pensar que existeix una connexió exclusiva entre el pensament transcendentalista i espiritualista i el conservadorisme català. No és cert. La importància que adquirí la nació de Franklin no es veié atenuada pels límits de la ideologia. Paul Lafargue (1842-1911), el gendre de Marx, publicà el 1903 una obra sobre els trusts americans on situava la necessitat de seguir l'evolució de la República d'Ultramar ja que, segons ell, actuava com un indicador d'una fase superior del capitalisme. Considerava l'autor d'*El dret a la peresa* (1880) que en els Estats Units els dirigents econòmics formaven un «govern ocult, però real, per sobre del govern aparent i fictici» alhora que apreciava —sens dubte un xic ingènuament— que els trusts feien una tasca revolucionària en afavorir les fases finals del capita-

3. Més que una «noció científica», volem significar amb aquest terme un pensament hegemònic, una fórmula interpretativa, una «guia filosòfica» que determina la manera en què entendrem el món. De totes maneres, entenem un paradigma en la línia clàssica descrita per T. S. Khun a *La estructura de las revoluciones científicas* (Mèxic, FCE, 1975) com un conjunt de suposicions interrelacionades respecte al món social que proporciona un marc filosòfic per a l'estudi organitzat d'aquest món; en aquest sentit, un paradigma inclou generalitzacions, supòsits, valors, creences i exemples compartits d'allò que constitueix l'interès d'una disciplina.

4. Ja havíem parlat, a tall hipotètic, de les relacions que feren necessària i possible la influència de l'educació clàssica nord-americana en la pedagogia catalana. Sintèticament, aclariem les relacions que es poden establir entre Charles Darwin, Thomas Malthus i Benjamin Franklin. Per exemple, Albert ESTERUELAS, «La influència nord-americana en el pensament de Joan Bardina», a *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo, 1997, p. 393-400.

lisme.⁵ Allò veritablement impressionant és que Lafargue tenia dipositada l'esperança de l'esdevenidor en la mateixa nació que el poble català. Com si dels nostres temps es tractés, pensava que l'augment del descontentament obrer, de l'atur, i, en definitiva, el desenvolupament de les organitzacions socialistes a finals del segle XIX, faria possible la desaparició del capitalisme i considerava que «[...] si el capitalismo desaparece en América, desaparecerá también en Europa».⁶ El messianisme evolutiu de la visió del cubà Lafargue no sembla precisament d'estimació; tant se val, la conclusió és que seguia atentament l'esdevenir dels Estats Units i li reconeixia una influència decisiva en el futur. Per tant Paul Lafargue identifica clarament un dels motius, si no principals quasi primordials, de l'ascendència nord-americana en la pedagogia catalana. Efectivament, és precisament el seu avançat capitalisme, i la moderníssima moral que l'ha fet possible, una raó d'enaltiment. Model a evitar, però model.

També, en les antípodes del socialista, Artur Cuyàs i Armengol remarcava que «en todas las escuelas de Japón el gobierno hizo colgar un cartel; a su contenido se debe el progreso japonés de fines del XIX. [...] En vuestra conducta sed sobrios y moderados». Si el Japó és digne d'ésser mencionat, ho és en virtut de mostrar la conducta capitalista. Potser aquesta era una de les raons per la qual Cuyàs recomanava als nens i nenes catalans estudiar idiomes, especialment anglès.⁷ Una indicació, per cert, no gaire diferent de la que féu Roca i Roca en un discurs llegit amb motiu del repartiment de premis de les Escoles Municipals de Barcelona: «Això es practica en uns altres pobles que van a l'avantguarda de la civilització moderna, com per exemple els Estats Units, on les institucions de beneficència i d'instrucció es constitueixen gràcies a les donacions i llegats de les persones opulentes».⁸ Una pràctica, com veurem, que tindrà ampli ressò en la cultura catalana com a forma d'abordar la qüestió obrera.

5. Vegeu M. PÉREZ LEDESMA, «Estudio preliminar», a Paul LAFARGUE, *El derecho a la pereza: La religión del capital*, Madrid, Fundamentos, 1983, p. 43 i s. També Paul LAFARGUE, *Les trust américains, leur action économique, sociale, politique*, París, V. Giard i E. Brière, 1903.

6. La citació a partir de M. PÉREZ LEDESMA, «Estudio preliminar», 1983, p. 44; Paul LAFARGUE, *Les trust américains...*, 1903, p. 138.

7. Artur CUYÀS, *El muchacho: libro de orientación en la vida*, Madrid, Imprenta de Juan Pueyo, 1918, p. 31. Així admira l'empenta americana: «En los Estados Unidos, apenas sale un nuevo invento cuando ya hay quien le busca los defectos o inconvenientes y lo perfecciona. De este modo, sacando patentes de invenciones, se han hecho ricos muchos industriales de aquel país», p. 42; sobre l'anglès, p. 26. Es pot consultar una ampliació sobre l'obra de Cuyàs en la comunicació que vam publicar a A. ESTERUELAS, «Artur Cuyàs. Una contribució a la formació professional», a *Actes de les XIV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Mataró, Ajuntament de Mataró, 1999, p. 213-218.

8. J. ROCA I ROCA, *Discurso leído en el reparto de premios a los alumnos de las escuelas municipales el 1 de octubre de 1904*, Barcelona, Impresor Mariano Galve, 1905. (Citat per Ramon CASTERÀS, *Franklin i Catalunya: Franklin and Catalonia*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992, p. 33, ed. bilingüe.)

Com podríem apreciar en molts altres aspectes, si fos el cas i tinguéssim temps, en la valoració que es farà dels Estats Units de l'Amèrica del Nord trobem una línia de confluència i d'apropament entre les diverses manifestacions ideològiques i pedagògiques. A més, els Estats Units desenvolupen un paper gens menyspreable en el pensament dels anarquistes, efecte que no fou indirecte i dissimulat, sinó majoritàriament, i especialment, directe. Això no significa que en alguns moments i casos el model nord-americà no hagi estat jutjat negativament. Ben mirat, el país transatlàntic, envejat o criticat, ha estat constantment present en la construcció cultural i pedagògica del panorama català. En realitat, el primer autor que va parlar dels «Estats Units d'Europa» fou Bakunin.

No podem oblidar que aquest seguidisme, com ha indicat Lázaro Lorente, també el trobem en el moviment racionalista i socialista. L'anomenada pedagogia científica creà un ampli interès per la psicologia evolutiva i per la psicologia de l'educació, ambdues sorgides de l'interès higiènic primigeni. Com a resultat de l'esmentada motivació, els Estats Units, juntament amb Alemanya, es troben a principis de segle a l'avantguarda dels estudis psicològics.⁹ En última instància, els Estats Units seran un model a seguir ja que a més a més de crear escoles normals, com féu Joan Bardina, també crearen laboratoris d'investigacions i estudis sobre el nen, com l'Escola del Remei bardiniana va pretendre fer i ser en cert sentit.¹⁰

El científicisme no havia estat una de les raons declarades per Gumersindo de Azcárate, «admirador de esa civilización», en la conferència pronunciada el 15 de febrer de 1892 a propòsit de la commemoració del descobriment d'Amèrica. En el marc d'un pensament d'esperit nacional o ecologia social, declarava que «[...] fácil es notar, por ejemplo, el predominio del orden científico en Alemania y el del económico ó industrial en Inglaterra» i, a continuació, atorgava el caràcter de «lo más» a «la riqueza y la política», «[...] están construyendo el palacio, ya vendrá el espíritu á habitarlo».¹¹ No obstant això, els Estats Units comencen a posar-se al capdavant en filosofia pràctica i en política. I en educació.

Assistir enamoradament a l'evolució del país de Franklin no és obviar que, davant del procés d'independència, alguns anarquistes mostraren una clara crítica a la «soberbia ambición yanqui».¹²

9. L. M. LÁZARO LORENTE, *Prensa racionalista y educación en España (1901-1932)*, València, Universitat de Valencia, 1995, p. 70-71.

10. Vegeu BOULENGER, «Las estaciones de estudios pedológicos», *Boletín de la Escuela Moderna*, núm. 5 (1 novembre 1908), p. 103-104; també Pierre BRIZON, «La Escuela Americana», *Boletín de la Escuela Moderna*, núm. 2 (1 febrer 1909).

11. Gumersindo de AZCÁRATE, *Los Estados Unidos*, Madrid, Establecimiento Tipográfico Sucesores de Rivadeneyra. (Conferència pronunciada el 15 de febrer de 1892 a l'Ateneu de Madrid. Les citacions a la p. 11.)

12. Anselmo LORENZO ASPERILLA, «Constitución y Regeneración de España», a *Vida anarquista*, Barcelona, 1912, col·l. «Biblioteca de Tierra y Libertad», p. 62-65. (Citació a la p. 53.)

No és correcte pensar en els Estats Units com un país conservador. No ho era. Ni de lluny. Era un país capbussat en una època de pensament de contraposició: abolicionisme, no resistència, transcendentalisme i falansteris fourieristes. En definitiva, era una nació on «todos estamos un poco locos con los innumerables proyectos de reforma social; no hay hombre ilustre que no tenga un plan de una nueva comunidad en el bolsillo».¹³ D'alguna manera aquesta confluència amb els EUA tingué el seu sentit si compartim l'opinió de Gutiérrez quan afirma que «[...] todos surgían del despertar general del sentimiento moral», interès que, com sabem, no era estrany a un pensament com l'anarquista, que sempre s'ha definit com una praxi moral.

Salvant les distàncies, alguns treballs actuals han relacionat el pensament de Ralph Waldo Emerson i de Henry David Thoreau (1817-1862) amb el pensament contracultural contemporani. Emerson era un fervent creient en la bondat de la naturalesa i mostrava una certa insatisfacció respecte dels valors de la seva civilització. Thoreau, que a més a més d'escriptor i filòsof, era naturalista, va posar les bases de la resistència passiva amb el seu escrit *Desobediència civil* (1849). Ambdós apareixien com uns individualistes romàntics que no apreciaven gaire la societat de la massa; també foren valedors, en la pràctica, de l'autosuficiència, especialment Thoreau, que va viure una temporada en una cabana a la vora del Walden Pound. En definitiva, podem reconèixer una sintonia entre el pensament «hippy» i llibertari i la filosofia neoliberal i de lliure mercat de la dreta conservadora.¹⁴ Històricament va passar quelcom semblant. Aquesta mateixa idea respecte a la sintonia entre el pensament anarquista clàssic i el pensament liberal, especialment franklinià, l'hem expressat en altres ocasions. Ara hem aportat una dada més.

Revistes en el cor dels Estats Units

La influència dels Estats Units, que es plasmà en diferents camps del saber, com ara l'arquitectura, es deixà sentir també en els llibres de text. El *Juanito*, de Parravicini, o *El Muchacho*, d'Artur Cuyàs, tingueren una acollida important als Estats Units. També el menys conegut *Lecciones de Moral, Virtud y Urbanidad*, de José de Urcullu. Aquest llibret de lectura de dues-centes quaranta-sis pàgines va tenir una àmplia repercussió en les escoles americanes, com podem llegir en la seva portada.

13. Seguint una citació d'Emerson. LUIS GUTIÉRREZ DEL ARROYO (trad.), *Horacio Mann y la escuela pública en los Estados Unidos*, Madrid, Espasa Calpe, 1930, p. 90.

14. Joseph HEAT i Andrew POTTER, *Rebelarse vende: El negocio de la contracultura*, Madrid, Taurus, 2005, p. 85.

L'aventura capitalista generà el somni americà, un somni que es farà àmpliament present en la revista més famosa impulsada per la burgesia conservadora catalana resident als Estats Units, i Amèrica en general. *La Lluanera de Nova York*, revista puntal de la Renaixença i vincle directíssim de Catalunya amb l'Amèrica del Nord, portava per sotstítol *Revista catalana de novas y gresca*, i la dirigia Artur Cuyàs, mentre Felip Cusachs hi feia els dibuixos. En total sortiren setanta-tres números (novembre de 1874-maig de 1881) i hi col·laboraren una bona part dels escriptors i els artistes catalans de l'època.

Com s'indica en els primers números, la revista veia la llum el primer dia de cada mes. En la primera plana contenia un dibuix, generalment de Felip Cusachs, que representava «escenas catalanas, costums i tipos YANQUIS, sucesos de actualidad, caricaturas, etc.». Cusachs treballava de dibuixant en el *Daily Graphic*, un periòdic d'aparició diària on s'aplicava l'aleshores nova tècnica de la reproducció d'un dibuix sobre pedra litogràfica per mitjà de la fotografia, com s'explica en el primer número de *La Lluanera*.

El contingut del periòdic s'ajustà a allò que des dels seus inicis es pretenia: «Las altres planas contindrán novas de Catalunya y dels Estats Units, descripciones de costums americanas, articles serios y jocosos, correspondencias de varias parts del mon, poesias originals y traducidas dels millors poetas inglesos, cuentos, epigramas, etc., etc.» Començaren essent agents de *La Lluanera* Emili Puig, a Nova York; M. Capo, a l'Havana; Lopez Bernagosi, a Barcelona, Rambla del centro, però a poc a poc s'anaren ampliant i fluctuant considerablement. A més a més, Emili Puig en va ser el fundador, juntament amb Cuyàs.

En *La Lluanera de Nova York*, com indica Lluís Costa, Samuel Giberger publicà un seguit d'articles a finals de 1877 amb el títol genèric de «Los Americanos», on descrivia aquest tipus de catalans anomenats els «indianos» o «americanos», és a dir, l'home de bé franklinià, on indicava les virtuts del bon català, és a dir, treball, perseverança i esforç.¹⁵ Com afirma Lluís Costa, en aquests articles s'assenyalaven dos tipus d'*americanos*, el frívol i el compromès; «Aquests altres “americanos”, lector, son rics sense ostentació; fan bon ús de llur fortuna, dedicantla á sólidas empresas qu'aumentan lo comers de l'pays ensemps que llur propi caudal; no son epicúreos com los demás; procuran embellir ó agrandir lo pobre ahont donaren

15. Els *americanos* o *indianos* eren els catalans que van anar a Amèrica a fer fortuna i que, una vegada aconseguida, tornaven a les seves poblacions d'origen a «retornar» en filantropia part del que havien aconseguit. Cal recordar que el 1778 es va promulgar la Llei de lliure comerç amb Amèrica. Per exemple: «¿Crees tú que los genios que ha habido en el mundo, esos hombres que han dejado a la posteridad un nombre imperecedero, lo han logrado sin mucho estudio? No; sólo se alcanza la fama a fuerza de estudio, de trabajo y de perseverancia.» (Artur CUYÀS, *El muchacho...*, 1918, p. 44.)

los primers passos, y, finalment, may se posan en evidencia» (p. 5). Aquesta actitud quedava reflectida també en el numero 36 de l'abril de 1878 quan s'indicava que: «En la isla de Cuba se trevallia molt y s'gosa poch; se vegeta, pero no s'viu; allí no hi ha més que una idea y una sola aspiració: fer fortuna.»¹⁶

En l'educació dels *americanos* el treball era tan important que fins i tot *La Llu-manera de Nova York* acabava per, exagerant, demonitzar el treball i l'afany de lucre tan central a les seves vides que oblidaven la resta: «¿Degeneran los catalans á Cuba? Ens habem preguntat varias vegadas al veurer la indiferencia y apatía dels nostres paysáns en alguns assumptos en que convindria que's moguessen ab entussiasme [...] sols en gran ocasions es quand lo patriotisme dels catalans se posa la barretina. Necesitan que'ls punxin pera bellugarse.»¹⁷

En *La Llu-manera de Nova York*, els catalans es mostraven immensament diferents als americans, als nord-americans. Malgrat ésser Cuyàs un partidari de les virtuts teològals nord-americanes, no faltaran en el seu periòdic les crítiques a la forma de vida dels Estats Units. Diríem que en la ment de Cuyàs, i dels seus col·laboradors, es trobava la idea d'una certa semblança entre els americans i els catalans, però essent el català superior al ianqui. Podríem indicar moltes citacions que mostren les crítiques a l'estil de vida americà, però bastarà amb una: «Caretas sen veuen aquí tot l'any; pero son caretas de carn. En lloch la Hipocresia ha distribuhit tantas caretas com en aquesta terra. Las donas las portan de sirenas, los homes de sátiros, ab banyas y tot. Lo Reverendo Pare Beecher la porta de capellá protestant molt devot, molt honest i molt sant. Lo President Grant la porta de un gran home, de un gran militar y de un gran gobernante; pero non porta més que la careta. Lo Secretari de Estat, Mr. Fish, ha escullit la careta de neutralitat; pero jo li he vist fer l'ullet als simpatizadors de *Cuba llibreta*. Lo Herald y altres periódichs americanos portan careta de il·lustració y de grans coneixements; pero sense la careta semblan tota una altra cosa. En fi, casi tots portan careta. Per axó dihém que aquí lo Carnaval dura tot l'any.»¹⁸

També el setmanari *En Patufet* es feia ressò del somni catalanoamericà explicant la història d'un oncle que va anar a Amèrica amb unes espartenyas i en va tornar milionari.¹⁹

16. L'original a *La Llu-manera de Nova York*, núm. 36 (abril 1878).

17. Citat per Lluís Costa. L'original a *La Llu-manera de Nova York*, núm. 45 (gener 1879).

18. *La Llu-manera de Nova York*, núm. 4 (febrer 1875).

19. La història, que de fet era un acudit, deia textualment: «—Hauries de fer com el teu oncle Pau (deia un pare al seu fill), que va anar a Amèrica amb un parell d'espartenyas, i va tornar amb un milió. —I què en faria jo, de tantes espartenyas (responia el fill).» Vegeu FUNDACIÓ FOLCH I TORRES, *En Patufet (1904-1938): Antologia i història*, Barcelona, Fundació Folch i Torres i Els Llibres del Castell, 2004, p. 112. (L'acudit va ser publicat el 1912.)

Sintonia i relacions amb els Estats Units

Cal tenir present que les relacions intel·lectuals entre Europa i els Estats Units es van accelerant i són recíproques. Per exemple, els treballs de Wundt (1832-1920) s'estenen pels Estats Units i reforcen el corrent darwinista.²⁰ Curiós, l'Amèrica del Nord recull la seva pròpia tradició reformulada: «La psicología norteamericana heredó la organización de los experimentalistas alemanes pero el espíritu de Darwin.»²¹

És important assenyalar que també Charles Darwin (1809-1882) havia cridat l'atenció sobre els valors de l'ètica victoriana —i no cal explicar la importància del protestantisme en el desenvolupament capitalista—, especialment en allò referent a l'ideal de progrés. Escrivia el famós naturalista a *El descenso del hombre*: «El notorio progreso de los colonos ingleses que supera al de aquellos colonos de otras naciones europeas, ha sido bien ilustrado comparando el progreso de los canadienses de extracción inglesa y francesa, y se ha atribuido a su “energía emprendedora y persistente”, pero quién puede decir cómo los ingleses ganaron su energía. Pues bien, existe aparentemente mucho de cierto en la creencia que el maravilloso progreso de los Estados Unidos, así como el carácter de su gente, son resultado de la selección natural.»²² Així havia de ser si tenim present que tots els autors nord-americans estan immersos en el mateix món que inaugura la cosmovisió darwiniana.

Una dada més de la relació entre el pensament transcendentalista i el darwinisme amb el pensament anarquista ens la dona el que fou, precisament, ministre d'Economia, Lluís Nicolau d'Olwer (1888-1961). En la seva obra *Caliu* (1958), expressava aquest esperit *anarcoamericà* de la manera següent: «Llegíem i discutíem [...] Emerson, Carlyle, Max Nordau, Spencer. *The Man against [sic] the State* era el nostre evangeli individualista...» Fet que, si bé anecdòtic, ens parla també de la influència de Herbert Spencer en els medis anarquistes, que fou més important del que fins ara hem reconegut.

En l'anàlisi de les relacions, cal no oblidar la presència de la filosofia escocesa als EUA, especialment Thomas Reid (1710), catedràtic de Filosofia Moral a Glasgow, Dugald Stewart (1753-1828) i William Hamilton (1788-1856). Alguns estudiosos —entre els quals Misericòrdia Anglès i Cervelló— han adjectivat de constant i profunda la influència i presència dels escocesos als Estats Units i al Canadà.

20. Àngel C. MOREU CAIÑO, *La psicopedagogía en España (1875-1936): La construcción del entorno psicopedagógico*, Universitat de Barcelona, Departament de Teoria i Història de l'Educació, 2000, p. 202, tesi doctoral.

21. E. G. BORING, *A history of experimental psychology*, Nova York, Appleton Century, 1950. (Citat per Moreu, 2000, nota 355.)

22. Charles DARWIN (1871), *The Descent of Man*, Princeton, Nova Jersey, Princeton University Press, ed. 1981.

Potser no seria una banalitat la suposició segons la qual fou precisament la influència nord-americana la que possibilità la presència de la filosofia escocesa a Catalunya. Cal no oblidar, no obstant això, que «[...] la filosofia escocesa no es va difondre a Catalunya més que en altres llocs d'Europa».²³ El cert és que altres autors han vinculat la influència decisiva de la filosofia escocesa a Catalunya a la recepció de l'individualisme angloamericà i el filoamericanisme català.²⁴ No és escabellat.

Alguna importància ha pogut tenir en aquest traspàs d'influències entre els Estats Units i Europa l'ascendència pedagògica de Pestalozzi, per altra part fora de dubtes. Un interès compartit i projectat també amb l'espiritisme, i, en conseqüència, amb l'anarquisme; també amb la frenologia, dues «ciències» amb una important presència en la Catalunya del XIX. Fent un parèntesi, cal esmentar que quan Compayré (1930) explica la vida d'Horaci Mann i el context social en què visqué, assenyalava que eren, molts d'ells, partidaris i adeptes de la frenologia, a més a més de *teototalist men* (abstinència de les begudes espirituoses), *antitabaco men* (enemics del tabac) i antiesclavistes. No és sorprenent si tenim present que Horaci Mann va trobar en la frenologia la ciència pràctica entre la fisiologia i la psicologia. Segons Compayré el que l'atreia de les propostes de Gall i els seus deixebles eres les «lleis». És a dir, la part pràctica i utilitària.²⁵

Més enllà de l'anècdota, Pestalozzi tingué una bona representació en el país de Jefferson. Mostra i resultat d'aquesta omnipresència del pedagog suís la trobem el 1907 de la mà de Walter Scott Monroe i en el fet que historiava la presència del pedagog suís a l'Amèrica del Nord en la seva obra *History of the Pestalozzian Movement in the United States*.²⁶ La difusió de Pestalozzi pels Estats Units està en deute amb William Maclure, un escocès nascut a Ayr el 1763, però naturalitzat estatunidenc el 7 d'octubre de 1796 a Detroit. Incansable viatger, recalà en 1805-1806 a Suïssa, on entrà en contacte amb Pestalozzi, pedagog amb el qual es va entusiasmar de tal manera que va sentir l'impuls d'escriure un article sobre ell, que publicà a *The National Intelligencer*. Segons explica Gil Novalis, Maclure no parà d'enviar missioners

23. La filosofia escocesa va tenir «[...] un paper central en la configuració ideològica d'aquest període i va expandir la seva influència envers els EUA i Europa» (Joan CUSCÓ I CLARASÓ, *Francesc Llorens i Barba i el pensament filosòfic a Catalunya*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1999, p. 62, nota 3. La citació és de Misericòrdia ANGLÈS CERVELLÓ, *El pensament de F. Xavier Llorens i Barba i la filosofia escocesa*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1998, p. 60).

24. Per exemple, Enric UCÉLAY-DA CAL, *El imperialismo catalán: Prat de la Riba, Cambó, d'Ors y la conquista moral de España*, Barcelona, Edhasa, 2003, p. 357.

25. G. COMPAYRÉ, *La vida de Horacio Mann*, 1930, p. 154.

26. Walter Scott Monroe, *History of the Pestalozzian movement in the United States*, Siracusa, C. W. Bardeen, 1907.

de la doctrina pestalozziana al país d'ultramar, el primer dels quals fou Joseph Neef, destinat curiosament al lloc on nasqué Franklin, Filadèlfia.²⁷

El filoamericanisme català arribà a tots els aspectes de la cultura, malgrat que no ha estat sant de la devoció dels treballs pedagògics que estudien l'educació catalana. Aquesta admiració sempre ha tingut el sentit i el significat i la confluència de dues capacitats paral·leles: la individual i l'emprenedora del poble català i de l'americà. D'exemples, n'hi ha més dels que podríem historiar. Valgui el fet que el compositor de l'òpera *El comte Arnau* (1904), Felip Pedrell (1841-1922), versionà, pels volts de 1880, però que no arribà a veure estrenar en vida, un poema simfònic de Henry Wadsworth Longfellow (1807-1882). Basat en el poema «Excelsior» del nord-americà, incitava a ser interpretat com un home natge a la iniciativa personal, una obra que l'autor pretenia inspirada per la inevitable força espiritual de les idees.²⁸

No podia ser d'altra manera, també foren els Estats Units admirats per la seva avançada educació, que serà, tardanament, però insistentment, propagada per Altamira i Gumersindo de Azcárate. A Catalunya un dels encarregats de narrar la magnífica situació educativa fou Eladi Homs. Respecte a això, escrivia Ramon Rucabado: «Vostras crónicas deuen ser llegidas y meditadas per tots els joves de Catalunya. Es indispensable que vostras paraulas siguin conegudas, que vostras ensenyansas siguin aprofitadas. En los moments actuals de transició, de cambi, de preparació a la vida nova, no pot ser més oportuna la visió exacta y profunda del poble que deu ser nostre mestre en civilisació, poble y rassa tan superiors a la nostra, que, com ja deieu, estan mes d'un sigle més endavant.»²⁹ Els Estats Units feia temps que practicaven la coeducació, que tants maldecaps ha donat a la pedagogia catalana i que també provocaria problemes a Eladi Homs, que, juntament amb altres, per defensar-la, van ser titllats com «los platónicos adoradores de los Estados Unidos...».³⁰

Aquests traspassos d'influències entre Europa i la pàtria de Franklin tingueren

27. Tota la informació de William Maclure, la presentem seguint A. GIL NOVALIS, «William Maclure y su primer viaje a España (1808)», *Revista Internacional de Sociología*, vol. XXXVII, núm. 30 (1979, 2a època), p. 83-230. Sobre Joseph Neff podeu consultar Charles W. HACKENSMITH, *Biography of Joseph Neef, Educator in the Ohio Valley: 1809-1854*, Nova York, Hearststone Book i Carlton Press Inc., 1973.

28. Vegeu ENRIC UCÉLAY-DA CAL, *El imperialismo catalán...*, 2003, p. 358.

29. Carta de Ramon Rucabado a Eladi Homs, de 16 d'abril de 1908. Josep MARTÍ I BAIGET, «Eladi Homs i Oller: un referent necessari en la renovació pedagògica catalana» (pròleg), a ELADI HOMS I OLLER, *Artículos pedagógicos*, Vic, Eumo, 2004, p. LIII-LIV (còpia a l'AEH). Aquesta obra recull algunes de les idees d'Homs sobre els Estats Units, però no inclou els «textos americanos».

30. Pilar BERTOMEU, «La coeducación: casos en que es conveniente o cuando menos tolerable», a *Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona*, Barcelona, Tipográfica La Industria, de Manuel Tasis, 1911, p. 298. Josep MARTÍ I BAIGET, «Eladi Homs i Oller: un referent necessari en la renovació pedagògica catalana», 2004, p. IV.

una especial rellevància també entre Escòcia, tan pròxima a Catalunya, i la mateixa República nord-americana. Un extraordinari exemple d'aquesta relació la trobem en William Maclure: «Su americanismo no es ocasional o de conveniencia: él se sentirá siempre ciudadano americano, como tierra de futuro y de revolución.»³¹ No va ser per a menys, Maclure acabà llaurant-se una apreciable fortuna, causa probable d'atemperament del seu socialisme i radicalisme anglès, i que lògicament l'ensenyà l'art de la prudència i la importància de la cautela del caràcter. Tot un exemple de liberalisme franklinià, com corresponia a un membre soci, des del 1799, de l'American Philosophical Society, fundada per Benjamin Franklin i presidida pel seu amic personal Thomas Jefferson.

Viatger infatigable, conegué Goethe en el periple per la República de Weimar l'any 1802.³² Més tard, el 1808, recalà a Manresa, provinent de Perpinyà, i després va seguir la costa fins a Cadis en un viatge que s'allargà de febrer a maig. Tornà a la Península per segona vegada el 1820, on va residir fins al 1824 per, després de passar per Anglaterra i Irlanda, tornar als Estats Units, on va compartir la vida amb Robert Owen: no endebades, alguns havien comparat la vida del socialista utòpic i la del mateix Pestalozzi, com si es tractés de dues vides paral·leles.³³ Com abans amb Pestalozzi, el 1919 passà una temporada estudiant les pràctiques d'Owen a New Lanark, fet que l'animà a fundar, més tard, una escola agrícola, on feu un intent de portar a terme les idees del gran pedagog: treball manual, intel·lectual i moral. Cal recordar que el protestantisme del pedagog suís era patent. Com indica Monroe, Maclure es va incorporar més tard, el 1824, a l'experiència utòpica de New Harmony, a Indiana.³⁴ No cal aprofundir en el tema: sabem que els catalans estigueren ben atents a les colònies d'Owen; entre aquests, Prat de la Riba.³⁵

31. A. GIL NOVALIS, «William Maclure y su primer viaje a España (1808)», *Revista Internacional de Sociología*, vol. xxxvii, núm. 30 (1979, 2a època), p. 183-230. (Citació a la p. 184.)

32. Cf. D. PETERSON i D. MERRILL (ed.), *The Portable Jefferson*, Nova York, The Viking Press, 1975. (La dada a Alberto Gil NOVALIS, «William Maclure y su primer viaje a España (1808)» [1979], p. 187.)

33. J. BESTEIRO, «Pestalozzi. El canto del cisne», *El Socialista* (17 febrer 1927). Citat per A. VIÑAO FRAGO, «La recepción de Pestalozzi en España (1900-1936)», p. 159, nota 49, a J. RUIZ BERRIO et al., *La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas*, Madrid, Endymion, 1998, p. 127-163.

34. W. S. MONROE, *History of the Pestalozzian Movement in United States*, Nova York, Arno Press & The New York Times, 1969. (Especialment les p. 28-29 i 47-50.)

35. E. PRAT DE LA RIBA, «Algunas fábricas modelo en Inglaterra», *Revista Jurídica de Cataluña*, núm. 497 (1897). Hem d'entendre l'atenció pràctica a les colònies industrials, que recomanarà amb interès, per la seva funció educativa i per la seva capacitat d'atenuar els problemes que la pròpia urbanització provocà. Vegeu, per exemple, I. TERRADES SABORIT, *Les colònies industrials: Un estudi entorn del cas de l'Ametlla de Merola*, Barcelona, Laia, 1979; R. FRIGOLA i E. LLARCH, *Viladomiu Nou: Colònia industrial: Economia industrial*, Barcelona, Graó, 1987.

Utopisme i anarquisme. Un pont entre Catalunya i els Estats Units

L'utopisme es pot llegir també en clau higienista. Ben mirat, quedà lligat vocacionalment i professionalment a la medicina. Efectivament, foren els joves metges Joan Rovira i Pere Montaldo dos dels qui participaren en l'aventura cabetiana als Estats Units, amb el frustrat intent de crear Icàries sense propietat privada, com també va fer un altre metge: Francesc Suñer i Capdevila. El comunisme cabetià tingué una remarcable presència a Catalunya, on encara es pot resseguir el seu rastre.³⁶

El socialisme utòpic, no cal dir-ho, fou un nexa d'unió de la vella Europa amb la nova Amèrica tan plena de projectes il·lusionants. No és difícil concloure que el país transatlàntic devia representar en les consciències col·lectives la possibilitat de realitzar un somni: la possibilitat de construir un món millor. Tant fou l'interès per l'utopisme que, com sabem, la línia divisòria, quasi imperceptible i confusa, entre el milenarisme religiós i el socialisme utòpic, especialment el destil·lat per Robert Owen, queda difuminada.³⁷ No és d'estranyar, doncs, que alguns socialistes utòpics espanyols, com Ramon de la Sagra (1798-1871), fessin els seus viatges al país de Franklin. En el cas del gallec, la seva motivació provenia de veure el funcionament del sistema d'ensenyança mútua, impressions que plasmà en l'obra *Cinco meses en los Estados Unidos de la América del Norte*, publicada a París el 1836 i de la qual Rafael Altamira havia dit que «[...] a mi juicio, es tan importante como la de Tocqueville».³⁸ Més tard (1837), De la Sagra serà elegit a Corts i començarà la seva obra de reforma social i educació popular.³⁹

36. «L'èxit del comunisme cabetià i de la seva Icària han deixat un record urbà a Barcelona: la Icària del Poblenou. Diversos autors antics ho esmentaren, com Víctor Balaguer a *Guia-cicerone de Barcelona a Granollers*, de 1857: “Más que por el Taulat, es conocido este barrio por Pueblo Nuevo, y aún muchos lo llaman Icaria. Su origen es moderno, de pocos años. Antes eran tres o cuatro casas esparcidas, pero en pocos años fueron construyéndose edificios unos tras otros, y como esto sucedía en la época en que el famoso Cabet volvía locos a muchos jóvenes con sus planes icarianos, coincidiendo la fundación de este pueblo nuevo con la marcha de algunos jóvenes barceloneses que quisieron ir a la expedición de Cabet, de aquí el nombre de Icària que se le dio y por el cual durante todos estos años ha sido conocido vulgarmente”. (Citat per Josep TERMES ARDEVOL, «Literatura utòpica a Catalunya», a J. TERMES ARDEVOL, *Històries de la Catalunya treballadora*, Barcelona, Empúries, 2000, p. 51-56, especialment p. 55.)

37. «[...] Hubo en los Estados Unidos, en las tres décadas anteriores a la Guerra Civil, una frontera blanda, fácilmente traspasable, entre milenarismo religioso (como los Shakers) y socialismo utópico (especialmente los owenistas), especialmente en el famoso *burn-over district* del oeste de Nueva York.» (Enric UCELAY-DA CAL, *El imperialismo catalán...*, 2003, p. 353.)

38. Rafael ALTAMIRA, «España, los Estados Unidos y América», *Revista de las Españas*, núm. 7-8 (març-abril 1927), p. 175-177.

39. Sobre Ramon de la Sagra, vegeu l'article de Juan Antonio GARCÍA FRAILE, Belén MUÑOZ GINER i Laura SANZ RUANO, «La influencia del pensamiento pedagógico de Pestalozzi en las concepciones educativas del

Caldria contemplar, també, la relació entre el pensament utòpic, en general, la puerilitat i la joventut, sobretot perquè alguns autors han suggerit aquests trets característics com a factor de l'èxit del pensament clàssic nord-americà.⁴⁰ És indubtable que l'anarquisme, com una proposta utòpica, tingué una atracció enorme sobre una part de la població del XIX, i és possible i probable que avui puguem detectar la seva essència en una part de la cultura juvenil.⁴¹

La versió literària de l'utopisme també restà present en el pensament anarquista, que sempre mostrà un gust per les fabulacions científiques de Jules Verne i H. G. Wells. D'aquest últim, per cert, l'editorial Maucci se'n féu ressò a bastament. A nivell hipotètic caldria considerar la possibilitat que l'utopisme s'utilitzés precisament com a forma de lluita contra altres radicalismes, la qual cosa faria sorgir en els anarquistes la necessitat de desmarcar-s'hi, en certa manera; aquest sembla el sentit de les paraules de Lorenzo que tot seguit reproduïm: «Somos anarquistas, repetimos, pero no utopistas. Aceptamos aquellas teorías que adquieren valor científico como resultado del estudio, de la observación y del conocimiento del mundo y del hombre, pero desechamos aquellos futurismos imaginativos que quieren dar á la sociedad del porvenir cierta semejanza con los edenes celestiales de las religiones. ¿Quién es capaz de concebir la futura Icaria, la bella Utopía, la brillante Ciudad del Sol, cuando apenas se conoce al hombre?»⁴²

Una altra raó d'admiració dels Estats Units, que també explica la capacitat de la proposta per captar les diferents ideologies presents al segle XIX, és la repercussió de la discussió racial, de moda per la fama de les tesis darwinistes. Efectivament, a Anglaterra i als Estats Units les reflexions sobre l'ecologia social i espe-

socialismo utópico español: El caso Ramon de la Sagra (1798-1871)», a J. RUIZ BERRIO et al., *La recepción de la pedagogía...*, 1998, p. 196-210; també A. ELORZA, «La reforma social en Ramón de la Sagra», a A. ELORZA, *Socialismo utópico español*, Madrid, Alianza, 1970. Podeu veure Ramón de la SAGRA, *Cinco meses en los Estados Unidos de la América del Norte*, París, Imprenta de Pablo Renouard, 1836.

40. «[...] el éxito de los norteamericanos parecía fruto de su puerilidad, una suerte de juventud eterna; todo ello podía ser imitado con provecho en Catalunya i en España». Enric UCÉLAY-DA CAL (2003), *El imperialismo catalán...*, 2003, p. 360. Sobre la relació entre utopisme i joventut vàrem escriure l'article següent, A. ESTERUELAS i J. VENTURA, «La joventut en l'anarquisme (1868-1914)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 6 (2003), p. 44-55. (Monogràfic dedicat a Associacionisme juvenil, socialització i educació al segle XX.)

41. «Es tracta, al contrari, d'una atracció real, documentada des del temps de la Primera Internacional a les memòries i biografies de nombrosos "proletaris militants" de dintre i fora d'Espanya», S. TAVERA, «Escola de rebel·lia. La joventut en l'anarco-sindicalisme», a Enric UCÉLAY-DA CAL (dir.), *La joventut a Catalunya al segle XX: Materials per a una història*, vol. 1, Barcelona, Diputació de Barcelona, 1987, p. 140. Citació a V. ALBA, *Historia social de la juventud*, Barcelona, 1979, p. 149; també Anselmo LORENZO ASPERILLA, «Acràcia», a *Vida anarquista*, 1912, p. 141-143.

42. Anselmo LORENZO ASPERILLA, «Acràcia», a *Vida anarquista*, 1912, p. 99.

cialment sobre les races tindran una força inusitada, com ha posat de manifest, entre d'altres, Horsman.⁴³ Si la tematització de les races s'inscriu en un ambient culturalista, i no exclusivament genetista, el culturalisme afectà també el pensament d'alguns anarquistes.⁴⁴

A més a més de l'utopisme i el culturalisme, entre els anarquistes estigué present el pensament clàssic nord-americà. En diverses ocasions el traductor de l'Escola Moderna Anselmo Lorenzo Asperilla tenia ben present el que passava a les terres de Franklin i no oblidava citar senadors quan calia, o referir-se a «las grandes asociaciones norte-americanas» o utilitzar paraules angleses —*unemployed*—.⁴⁵ Les notícies nord-americanes tenien una certa presència en els periòdics anarquistes, com ara el coneixement dels anomenats «milmillonarios» «[...] de los cuáles hay diez en los Estados Unidos».⁴⁶ O s'apressava a citar les paraules de Castelar contra Sagasta en el debat sobre La Internacional: «[...] rechace sus instituciones, porque una parte de ellas está copiada de los Estados Unidos».⁴⁷ Uns Estats Units que són considerats progressius pel *viejo joven*, el país de les llibertats polítiques, abocat, no obstant això, a un atomisme social per culpa de «[...] la riqueza extraordinaria alcanzada por ciertos especuladores e industriales».⁴⁸

Les propostes de Lorenzo són interessants perquè presenten l'ambivalència que mostraran els àcrates «catalans» davant la República d'Ultramar. Aquesta actitud es tornarà clarament negativa quan es tracti de pensar la nació de Jefferson en clau social. Arran d'una entrevista dirigida «contra» Jean Grave, l'autor de *Les Aventures de Nono*, escrivia el traductor de l'Escola Moderna en «La sociedad de la trufa»: «Ahora me explico el predominio de los cerdos en los Estados Unidos, que hizo cambiar el nombre de República Modelo por el de República Tocinera: se asocia-

43. Vegeu R. HORSMAN, *La raza y el destino manifesto: Orígenes del anglosajonismo racial norteamericano*, Mèxic DF, FCE, 1985.

44. «[...] Rafael Barret, nacido en Torrelavega en 1876 y muerto en Francia en 1910. [...] Barret ofrecía un paralelo a Gener en cuanto su ideario elitista quedó adscrito por entonces al anarquismo. Efectivamente, Barret fue un libertario conservador que, empezando desde el individualismo radical, llegó no sólo al ideal del hombre superior, sino aún más allá, hasta la aspiración del “hombre-nación” encarnación del genio nacional o de la raza...», Enric UCELAY-DA CAL, *El imperialismo catalán...*, 2003, p. 280.

45. Anselmo LORENZO ASPERILLA, *El pueblo*, Tolosa, Universo, 1951, p. 118, cita el senador Summer, a *Vida anarquista*, 1912, p. 129, inventari de 1911.

46. Anselmo LORENZO ASPERILLA, «¡Basta ya!», a *Vida anarquista*, 1912, p. 109. (A la p. 112 donava notícia del judici contra els anarquistes Haywood, Mayer i Pettibone.)

47. Anselmo LORENZO ASPERILLA, «Al abogado del diablo», a *Vida anarquista*, 1912, p. 50. «Pero la humanidad ha ganado las naciones progresivas de América»; «¡Ya es hora! O ¡Ya es tarde!», a *Vida anarquista*, 1912, p. 159.

48. *El poseedor romano: El patrimonio universal*, París, Solidaridad Obrera, 1956.

ron los ciudadanos, de burgués para arriba, con todos los cerdos de la República para aprovechar mejor el monopolio de las trufas; pero la asociación cochino-ciudadanesca les ha salido mal, porque a última hora se ha formado el *trust* de la trufa y ahora sólo la comen los millonarios.»⁴⁹

La capacitat d'autonomia dels Estats Units

Una altra raó de l'admiració dels Estats Units d'Amèrica fou la seva capacitat col·lectiva per aconseguir la seva autonomia. La seva posició privilegiada es devia al reconeixement de la varietat de la seva cultura. En últim terme, tant Almirall com també Prat mostraven predilecció pels estats expansius, i admiraven, en conseqüència, els Estats Units. En el fons estem davant de la pugna entre la nació i l'Estat, de l'Antic Règim i del nou capitalisme, fins i tot d'una antropologia catalana i una altra de castellana: «[...] lo que combatía Sarmiento y combate la actual América es la supervivencia de los conquistadores, de los hidalgos, de la España imperial, completamente reñida con el espíritu mercantil; de esa España que excluyó de la obra colonizadora a los vascos y a los catalanes, a los representantes de la energía reproductora, de los hábitos comerciales, del sentido moderno de la vida».⁵⁰

En el rendiment romàntic a la nova República tingué un paper força rellevant Valentí Almirall. Caracteritzat positivament, i inicialment, per Torras i Bages com «un enamorat de la llibertat anglosaxona», pogué llegir la rèplica de les seves tesis a *La tradició catalana*. No podem descartar que Torras i Bages tingués la consciència clara segons la qual la imitació era un camí que portava directament a la construcció de la personalitat autònoma; ell, no obstant això, era partidari d'una moralitat induïda per l'esperit del poble que, segons el seu criteri personal, era irremeiablement pairal. Ara bé, seria injust oblidar que si bé era crític amb Almirall, no l'era menys amb si mateix i reconeixia que la seva obra cimera representava el nexa entre les propostes de sant Tomàs i les del filòsof, crític i historiador francès, tot i que de clares tendències anglòfiles, Hippolyte-Adolphe Taine (1828-

49. Anselmo LORENZO ASPERILLA, «La sociedad de la trufa», a *Vida anarquista*, 1912, p. 186. També donava notícia del manteniment de l'esclavisme: «Con escándalo se ha visto, en los emporios de la actividad norteamericana, grupos de hombres con el rostro enmascarado, sin energía rebelde, perdida toda dignidad, vendiéndose, ofreciéndose a trabajar toda su vida al servicio de un amo a cambio de comida, vestido y albergue», a *El poseedor romano: El patrimonio universal*, 1956, p. 13.

50. Frederic RAHOLA, *Sangre nueva: Impresiones de un viaje a la América del Sur*, Barcelona, 1905, p. 447. Citat per José-Carlos MAINER, *La doma de la quimera...*, 1988, p. 125.

1893).⁵¹ No deixa de ser curiós que Taine demanés ésser enterrat pel ritu protes-tant el 1893 a París.

Certament, la lluita de Torras estava destinada al fracàs, en allò referent a la popular admiració pels Estats Units; no li quedà altra possibilitat que reconèixer la importància de la nació admirada per Almirall, destacant, però, el respecte que allèn sentien per la creu de Crist.⁵² De fet, quan Torras cita, com havia fet Bardina, George Washington («[...] el mateix Washington, fundador de la Unió Nord-América, no féu més que harmonitzar i segellar el que la naturalesa de les coses li presentava...»), deixa ben clar que és l'acció de Déu la que hi ha al darrere de les accions del president («no fou Washington, sinó Déu, qui formà aquells pobles...»).

El primer apropament als EUA d'Almirall cal cercar-lo en la seva coneguda *Memoria en defensa de los intereses morales y materiales de Cataluña* (1885) i, més tard, a *Lo catalanisme* (1886). En aquesta última obra continuava els arguments iniciats amb la *Memòria*. En el preàmbul començava comparant les solucions monàrquiques amb els estats republicans, bàsicament Suïssa i els Estats Units, per a després passar a proposar les alternatives que ell entenia aplicables a Espanya.⁵⁴ Amb gran entusiasme publicista, Almirall publicava també un estudi polític de *La Confederación Suiza y la Unión Americana*, només amb l'objectiu d'insistir en allò que ja havia exposat a *Los Estados Unidos de América* (1884).⁵⁵ Que Suïssa està present en el pensament català com a exemple de federalisme republicà és clar, però cal estar avisat que són els Estats Units, i en certa mesura també Canadà, la guia d'aquest republicanisme.

51. Josep TORRAS I BAGES, «Introducción», a *De regionalisme*, vol. VIII, Barcelona, Biblioteca Balmes, 1925, coll. «Obres Completes», p. 163-166. Citat a Enric UCÉLAY-DA CAL, *El imperialismo catalán...*, 2003, p. 141. Taine va viatjar al Regne Unit el 1858, on va entrar en contacte amb el liberalisme, fet que li desvetllà l'interès per la cultura i el pensament britànic. Cal destacar que Taine posà de moda les interpretacions que alguns denominen psicologia social nacional.

52. Josep TORRAS I BAGES, *La tradició catalana*, Barcelona, Edicions 62, 1981, p. 113: «Lliure és la nació dels Estats Units d'Amèrica, mes sabut és de tothom quant respectada és allí la creu de Crist...», o, en un altre lloc, «[...] les autoritats civils de la Unió Americana [...] acaten i veneren els seus Cardenals...», p. 98.

53. Josep TORRAS I BAGES, *La tradició catalana*, 1981, p. 94; Joan BARDINA I CASTARÀ (1908), «El valor de l'Educació», a B. DELGADO et al., *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 1980, p. 127-136.

54. Per exemple, «No queremos detenernos en las naciones republicanas, que, como los Estados Unidos en Norteamérica y Suiza en Europa, deben su prosperidad al reconocimiento de los fueros de la variedad...», i acabava dient: «¿Qué solidez, qué ordenada marcha ostentan los Estados que reconocen los fueros del particularismo?», Valentí ALMIRALL, *Memoria en defensa de los intereses morales y materiales de Cataluña*, Barcelona, Estampa de Lluís Tasso Serra, 1885.

55. Valentí ALMIRALL, *Los Estados Unidos de América*, Villanueva, Establecimiento Tipográfico de F. Mi-quel y Cía, 1884.

Que aquest marc d'inspiració dels Estats Units fou un motor de generació d'ètiques i de comportaments morals es torna a fer matèria en l'enaltiment del *self-government* nord-americà, un fet que Prat atribuï a l'estima dels EUA per part catalana.

Resulta bastant clara la relació entre autogovern i el *self made man* franklinià. Malgrat que no podem explicar-la ara, no podem deixar de portar a col·lació la relació entre la contínua afirmació del civisme català, del projecte pedagògic de construcció d'una ciutadania i la insistència nord-americana en el «pes moral de l'individu emprenedor», desenvolupada independentment de les institucions polítiques oficials, com al marge del poder estatal restava Catalunya. És important insistir en el fet nacionalista per explicar aquest caràcter individualista i emprenedor.

Catalans emigrants

Que fins l'enriquiment definitiu de Barcelona, molts intel·lectuals catalans es varen deixar enlluernar per la capital de l'Estat, com ha remarcat Antoni Jutglar, és un fet a bastament conegut. Madrid va ser lloc de peregrinació de lloers acadèmics i de distincions polítiques.⁵⁶ Per les raons que sigui.

No és, no obstant això, la capital la geografia que ens interessa ara sinó el vessant de la immigració a Cuba. L'aportació de la perla antillana a l'educació catalana potser no és més interessant que la madrilenya, però sí és més desconeguda. Primer, perquè Cuba era el camí lògic per on passaren les idees americanes a Espanya i a Catalunya, i, segon, perquè hi hagué un bon nombre de catalans, especialment els residents de la costa, que s'instal·laren a Cuba.

Tot i que les raons de l'emigració són moltes, no és poc important l'efecte que causà l'aixecament de la prohibició de comerciar amb Amèrica, així com la crisi de la marina mercant. No és cert, no obstant això, que l'emigració estigués motivada només per dificultats econòmiques i per la misèria que es vivia en el camp català a les primeries del segle XIX.⁵⁷ Aquestes raons tòpiques les va desfer Jordi Maluquer, «1) la població de Catalunya enregistra els dos primers terços del segle XIX una expansió formidable... 2) hi ha proves abundants que en el període de la major emigració cap a Amèrica tenia lloc una immigració de forasters cap a Catalunya encara més abundant... 3) la producció industrial catalana experimentava

56. Antoni JUTGLAR, *Pi y Margall y el federalismo español*, Madrid, Taurus, 1975, p. 111.

57. Aquesta és una de les raons adduïdes per explicar l'emigració: «Las crisis agrarias del último cuarto de siglo...», José-Carlos MAINER, *La doma de la quimera...*, 1988, p. 122.

un creixement continuat i molt intens entre 1820 i 1860».⁵⁸ Si, segons Maluquer, no és creïble que en uns moments econòmicament dolços per a Catalunya, als catalans més emprenedors se'ls acudeixi la idea d'emigrar, no per això no hauríem de reconèixer les dificultats que comportà la pèrdua del mercat americà: atur i misèria per a molts fogars catalans.⁵⁹

Pel que fa a l'educació, no és aquest el moment d'estendre's, però sembla que la cubana influí més aviat poc en l'educació dels qui s'instal·laren a l'illa, especialment perquè s'anava a Amèrica a fer negoci, és a dir, es disposava de la formació que calia per aconseguir els fins pretesos. I no obstant això, la ruta comercial amb Cuba actuà com a escola de formació dels emprenedors ja que l'emigració catalana estava formada majoritàriament per homes dedicats a l'activitat comercial.

Cuba estava plena d'immigració catalana de poblacions costaneres, especialment del Maresme. L'emigració tenia un objectiu: obrir mercats, és a dir, fer negoci i fer fortuna.⁶⁰

La importància de l'emigració, especialment en un sentit qualitatiu, fou tal que s'arribà a convocar el Primer Congrés de l'Emigració a Santiago de Compostella del 6 al 8 de setembre del significat any de 1909. En aquest congrés es recollí la idea segons la qual l'emigració adquiria el sentit de tornar en benefici individual el que era un mal social. Aquesta argumentació l'havíem trobat ja en Rafael Altamira: «Los que van a América, los que han consumido allí las fuerzas de su juventud, son la demostración viva de que todo español es capaz de las más altas actividades económicas y de que, cuando se encuentra en un medio favorable, vale tanto como cualquier hombre de cualquier raza.» El catedràtic, més endavant, assenyalava aquests emigrants com un factor de regeneració social.⁶¹ És a dir, una situació més o menys tràgica, com és el fet de deixar la pròpia terra, esdevenia un factor de desenvolupament de la pròpia terra per la filantropia que acompanyava l'educació popular catalana.

58. Jordi MALUQUER DE MOTES I BERNET, «Els catalans a Cuba abans de la independència», *Revista del Col·legi*, núm. 103 (1998), p. 4-18. (Número monogràfic dedicat a *La desfeta colonial de 1898 i Catalunya*. La citació a la p. 17.) Sobre l'emigració, també J. NADAL OLLER, *La población española (siglos XVI al XX)*, Barcelona; Juan F. MARSAL, *Hacer la América (Biografía de un emigrante)*, Barcelona, Ariel, 1972.

59. Sobre els aldarulls, vegeu Josep FONTANA, *La quiebra de la monarquía absoluta 1814-1820*, Barcelona, Ariel, 1974, especialment p. 321.

60. Jordi MALUQUER DE MOTES I BERNET, «Els catalans a Cuba abans de la independència», 1998, p. 17. «[...] l'«anada a Amèrica» era un inici gairebé obligat per a tothom que volgués dedicar-se als negocis». «Tractaven, en definitiva, de trobar el camí directe cap a la fortuna.» Resulta interessant el llibre de Jordi MALUQUER DE MOTES I BERNET, *Nación e inmigración: los españoles en Cuba (siglos XIX y XX)*, Gijón, Júcar, 1992.

61. Rafael ALTAMIRA, *España en América*, València, 1910, p. 24. Citat per José-Carlos MAINER, *La doma de la quimera...*, 1988, p. 123-124. «Por eso y por lo que luego, vueltos a la patria, reflejan de esas condiciones en nuestra vida nacional, yo los estimo y sostengo que son uno de los factores de nuestra regeneración.»

Cuba i filantropia són dos mots que troben un lligam estret amb algunes poblacions costaneres. És aquest el cas d'Arenys de Mar. Anecdòtic, si es vol, però molt significatiu i aclaridor. Cal recordar que Francesc Flos i Calcat (1856-1929) nasqué a Arenys de Mar, que fou el fundador de la primera escola íntegrament catalana i que entre els seus interessos es trobava l'educació del caràcter català segons uns patrons que lligaven perfectament amb l'espiritualisme nord-americà. És important destacar la gran relació que mantingué aquesta població costanera amb Cuba i, a més a més, no hem d'oblidar que una de les raons per les quals va haver de plegar el Col·legi del Masnou, primera escola oberta per Flos, es troba en la crisi de la marina mercant, que obligà moltes famílies a emigrar a Amèrica.

Podem suposar que Flos va conèixer el filantrop Josep Xifré i Casas. Nascut el 1777 marxà a Cuba el 1798, i es traslladà a Nova York el 1823. Quan tornà a Barcelona feu construir el nou hospital amb un estil clarament americà imbuït de l'esperit franklinià. També subvencionà el Teatre Municipal i, com el mateix Franklin, constituí el cos de bombers, del qual fou capità. També significatiu resulta el fet que subvencionà els estudis frenològics de Marià Cubí i Soler (1801-1875), un altre dels representants franklinians més destacats.⁶²

Per altra banda, resulta enormement interessant observar la quantitat de literatura lligada al fenomen de l'emigració, «[...] exaltadora del valor social del emigrante, surgió, pues, como reflejo de un orgullo nacional con cierta base real y, más aún, como vulgarización de temas regeneracionistas que, a su vez, remontaban a una vaga mescolanza ideológica de sociología darwinista y nietzscheanismo».⁶³

El fenomen de l'emigració té importància, doncs. Planteja les relacions entre dues formes d'entendre el món que parteixen de Darwin. Òbviament les relacions teòriques amb el que estem dient en aquest article tornen a aparèixer. Darwin, com a impulsor del paradigma higiènic, i l'emigrant català a Amèrica, com a representant del paradigma liberal franklinià. Deriven en un nexa entre un cert tipus de liberalisme antropològic i una nova forma pedagògica de pensar centrada en el civisme, és a dir, en la relació de l'home amb la ciutat i el seu govern.

També el periodista Carles Martí donà notícia de l'emigració, especialment de la catalanocubana, fet que va pretendre historiar amb el títol *Los catalanes en América*, projecte del qual només arribà a publicar el primer volum, prologat per Francesc Cambó.⁶⁴

62. Unes petites notes sobre Xifré es poden llegir a Pere GRASES i Pere MOLA (ed.), *200 catalans a les Amèriques (1493-1987): Mostra del Diccionari de Catalunya i Amèrica*, Barcelona, Comissió Catalana del Cinquè Centenari del Descobriment d'Amèrica, 1988.

63. José-Carlos MAINER, *La doma de la quimera...*, 1988, p. 125.

64. Carles MARTÍ, *Los catalanes en América*, Barcelona, Minerva. (Cartes pròleg de Francesc Cambó i del doctor Mario García Kolhy.)

A més a més de Cuba, cal remarcar, com ho fa el professor Enric Ucelay-Da Cal, el trànsit cultural i comercial entre els ports sud-americans i els catalans, i, entre els més importants, el de Montevideo. No és tan estrany. José Pedro Varela, que ostenta l'honor de ser el reformador de l'Escola de l'Uruguai, beu de les fonts clàssiques. Coneixedor de les propostes de Domingo Faustino Sarmiento i dels ideals d'Horaci Mann, va encarregar-se de lluitar per l'Escola Democràtica. Uruguai estava immers en la reforma escolar a finals del segle XIX, i sota els paràmetres gustosament nord-americans. Havia de ser lloc de peregrinatge, plat de bon gust.

Aquests encreuaments de camins, com han suggerit alguns estudiosos, apropiaren les concepcions protestants als catòlics catalans i, cal tenir-ho present, el pensament polític liberal d'arrel protestant fou un dels factors que possibilitaren la proposta educativa d'una unitat cultural catalana,⁶⁵ és a dir, del nacionalisme cívic del Noucentisme. Val a dir que aquesta «unitat cultural catalana» fou una de les causes dels positius resultats econòmics dels catalans a Cuba. Efectivament, segons Jordi Maluquer aquests resultats es van assolir «[...] en bona part gràcies a actuar amb consistència com a grup, sota l'aglutinant d'uns elements culturals i idiomàtics comuns...».⁶⁶ La qual cosa, si se'n permet proposar-ho, podria ser un indicador del lligam entre l'economia i l'esperit nacional de la Renaixença.

Cal no oblidar que la divulgació que Homs féu de l'educació nord-americana a partir de la segona meitat del 1909 tingué una important influència en l'esdevenidor «[...] com a conseqüència, en part, de l'efecte que causaren els articles que anà enviant des d'allà, i que s'anaren publicant a *La Cataluña* i a *La Veu de Catalunya*... Les seves cròniques sobre la universitat nord-americana no passaren desapercebudes, i a poc a poc anaren creant un clima i una aurèola a l'entorn de qui les escrivia...».⁶⁷ És sorprenent. Precisament el 1909. Havia caigut en desús el paradigma franklinià. Setmana Tràgica. Recuperació de paradigma? Reformulació com

65. Enric UCELAY-DA CAL, *El imperialismo catalán...*, 2003, p. 133 i 351. Seguim la seva recomanació, malgrat que no l'hem consultat: A. ARDAO, *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*, Montevideo, Publicaciones de la Universidad de la República, 1962; també J. P. BASTIAN, *Protestantismo y modernidad latinoamericana: Historia de unas minorías religiosas activas en América Latina*, Mèxic DF, FCE, 1994, especialment el capítol III: «Sociedades protestantes y modernidad liberal».

66. Jordi MALUQUER DE MOTES I BERNET, «Els catalans a Cuba abans de la independència», 1998, p. 17. Sobre el tema, D. FOGELQUIST, *Españoles de América y americanos de España*, Madrid, Gredos, 1968; Guy Alain DUGAST, *Les idées sur l'Amérique Latine dans la presse espagnole autour de 1900*, Lille, Centre d'Études Ibériques et Ibero-américaines du XIXe Siècle, 1971; José Luis ABELLÁN, *La idea de América. Orígenes y evolución*, Madrid, Istmo, 1972.

67. Josep MARTÍ I BAIGET, «Eladi Homs i Oller: un referent necessari en la renovació pedagògica catalana», 2004, p. LIII. També divulgà les idees americanes a *La crònica de Valls* amb el títol «Cròniques quizenals nortamericanes».

a forma de control social? No ho podem saber.⁶⁸ El fet és que l'educació nord-americana torna a prendre força i els arguments ens són coneguts; l'educació nord-americana representarà una forma de lluita pel control social més vàlida que la recuperació estricta de la tradició: «Potser donem massa importància a les sardanes, a les corones, a les petites coses, quan altres pobles que estan també en nostre cas, creuen més eficaç crear grans universitats, enviar centenars de joves als centres educatius estranjeros, etc. Per a lograr sos ideals.»⁶⁹

Aquest canvi de paradigma no devia anar bé. Catalunya s'havia allunyat dels Estats Units i calia retornar. Aquest ha de ser un dels sentits de les paraules que Homs escrivia: «Acabava de deixar un mon en que les coses y les persones son ordenades, en que tot marxa d'una manera cooperativa, en que tothom obre'ls braços al qui porta bones intencions, y'm trobava aquí ab una cosa diferenta, molt diferenta, una cosa en que no havia pensat. Jo'm creya que lo d'aquí seria lo mateix d'alla pero sols una mica mes imperfecte; mes vaig trobar-me ab que era una cosa que s'assemblava ben poch ab lo d'alla.»⁷⁰ Tant havia canviat Catalunya des que va marxar?

68. Però s'ha suggerit: «[...] i no crec que fos aliena a aquest fet la situació anímica en què havia quedat Barcelona, i en particular els cercles intel·lectuals, després dels fets de la Setmana Tràgica», Josep MARTÍ I BAIGET, «Eladi Homs i Oller...», 2004, p. IV.

69. Carta d'Eladi Homs a la seva germana Teresa, de 15 d'octubre de 1907, al cap de pocs dies d'arribar als Estats Units. AEH, Josep MARTÍ I BAIGET, «Eladi Homs i Oller: un referent necessari en la renovació pedagògica catalana», 2004, p. IV.

70. Josep MARTÍ I BAIGET, «Eladi Homs i Oller: un referent necessari en la renovació pedagògica catalana», 2004, p. LIX (còpia a l'AEH).

El paper del mercat en la concreció del currículum durant les primeres quatre dècades del segle xx: culturalisme, activisme i progressisme en les propostes editorials per a l'ensenyament de la geografia*

Alberto Luis Gómez i Jesús Romero Morante

Universidad de Cantabria

RESUM

En el context de les propostes fetes des de diversos àmbits —legislatiu, acadèmic, inspecció, etc.— per tal de millorar l'ensenyament de diferents matèries, es presta especial atenció a l'important paper exercit per diferents editorials com a agents de concreció curricular al llarg d'un període en el qual, pel que fa al nivell primari, encara no s'havien promulgat qüestionaris oficials. Després d'unes breus consideracions introductòries sobre les connexions existents entre l'absència de regulacions administratives i l'aparició d'iniciatives comercials, ens ocupem del contingut de set propostes per a l'ensenyament de la geografia publicades entre 1903 (els programes de M. Chico Suárez) i 1932 (les «línies de desenvolupament» de J. García, M. Hernanz i D. Bayón per tractar a l'escola problemes de la vida quotidiana). L'anàlisi dels seus aspectes més destacats ens permet il·luminar el lent, interessant i no absent de contradiccions procés de renovació d'una institució escolar com l'espanyola en la qual, habitualment, discursos, pràctiques escolars i l'ús cívic del que s'havia après després d'un període d'escolarització tenia una escassa connexió.

PARAULES CLAU: cultura, coneixement escolar, agents concreció currículum primària, propostes editorials, ensenyament geografia.

ABSTRACT

In the context of the proposals made from different areas —legislative, academic, inspection, etc.— in order to improve the teaching of different subjects, special attention is

* La traducció al català d'aquest article ha estat realitzada per Conrad Vilanou i Torrano.

paid to the important role played by different publishers as agents of syllabus definition over a period in which, as far as primary level is concerned, official questionnaires had not yet been adopted. Following some brief introductory considerations on the connections between the absence of administrative regulations and the appearance of commercial initiatives, we deal with the contents of seven proposals for the teaching of geography published between 1903 (the programmes of M. Chico Suárez) and 1932 (the «lines of development» of J. García, M. Hernanz and D. Bayón to address problems of everyday life in school). The analysis of their most salient aspects enables us to shed some light on the slow but interesting process, which was not without its contradictions, of the renovation of a school institution such as the Spanish, where normally, discourses, school practices and the civic use of what has been learnt after a period of schooling had but a tenuous connection.

KEY WORDS: culture, school knowledge, primary syllabus definition agents, publishing proposals, teaching geography.

1. De la Llei Moyano al Pla professional de les escoles normals: la reivindicació d'uns qüestionaris per al nivell primari

D'entrada hem de dir que, en relació amb el tema que ens ocupa, s'han d'esmentar dues disposicions d'enorme rellevància: la Llei Moyano de 9 de setembre de 1857 i el Reial decret de 26 d'octubre de 1901 signat pel ministre Romanones. A l'article 84 —títol IV, *De la manera de fer els estudis*— de la primera d'aquestes disposicions —MEC¹ (1979, p. 264)— s'anunciava ja que el «Govern publicarà programes generals per a totes les assignatures corresponents als diversos ensenyaments, havent de subjectar-se els professors a ells en les seves explicacions; s'exceptuen els estudis posteriors a la llicenciatura». I una cosa molt similar va rubricar Romanones en el Reial decret de 26 d'octubre de 1901, ja que a l'article quart —i també més específicament en el novè, MEC (1982, p. 163)— es recull el caràcter cíclic de les matèries incloses en el currículum del nivell primari «distingint-se únicament per l'amplitud de programa i pel caràcter pedagògic i durada dels seus exercicis» i deixa, per a un futur reglament, tot el que es refereix a la «distribució i extensió de les matèries, dins de cada un d'aquests graus, així com la distribució i durada de les classes...».

Tot el que es disposa en aquestes dues rellevants regulacions va ser lògicament tingut en compte amb posterioritat per la resta de polítics que van ocupar la butaca ministerial. Gràcies a la lectura d'un dels treballs firmats per un excel·lent coneixedor del tema —Maíllo (1968, p. 358); es pot veure igualment Maíllo, 1989—,

1. MEC = Ministeri d'Educació i Ciència.

així com a través d'una publicació editada per la Inspecció d'Ensenyament Primari de la província de Lleó (1927, p. 40), vam tenir coneixement de l'existència d'un Reial decret firmat per Amalio Gimeno el 4 d'octubre de 1906 —MIPBA² (1906)— segons el qual es van regular totes les qüestions relacionades amb l'ensenyament d'adults (a partir dels quinze anys), i on es feien interessants consideracions que reflecteixen l'orientació pràctica que desitjava donar-se a aquest tipus d'activitat docent. Deixant al marge assumptes relacionats amb les grans pautes que s'havien d'observar en l'ensenyament de certes matèries, per bé que les apuntarem sumàriament més endavant, convé assenyalar amb relació als nostres propòsits que la disposició es va promulgar per acabar —es deia en el seu preàmbul— amb la situació d'unes classes nocturnes que es donaven —justament per existir referències genèriques en la Llei Moyano (1857) i en el Reial decret de 1901— «al mig d'un desordre lamentable, conseqüència de la falta absoluta de reglamentació per part de l'Estat».

Quatre anys més tard —MIPBA (1910)—, el comte de Romanones va tornar a estampar la seva signatura al Reial decret de 8 de juny de 1910, pel qual es va implantar l'escola graduada per ser —segons es deia en el preàmbul— «la fórmula pedagògica més racional i més completa per a l'educació de la infantesa, i cal portar-la com més aviat millor a totes les poblacions d'algun veïnat». Després de les mencions obligades a les dues disposicions bàsiques que hem esmentat s'indica que, a partir d'ara, en l'Escola Nacional d'Ensenyament primari «els ensenyaments es distingiran només per l'amplitud del programa de cada matèria, i pel caràcter pedagògic i durada dels exercicis, segons programes que es publicaran oportunament pel Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts».

De fet, hi havia ja en l'àmbit administratiu una clara consciència explicitada amb rotunda claredat per Altamira (1914, p. 603) sobre la necessitat de donar pautes als docents mitjançant la promulgació d'uns qüestionaris que, entre altres coses, orientessin la tasca quotidiana del mestre en el sentit de fer-la més racional i funcional amb vista a aconseguir l'èxit d'uns resultats que, tant des del punt de vista qualitatiu com quantitatiu, estiguessin en línia amb els objectius perseguits. Tanmateix, les autoritats van continuar durant bastant temps sense entrar a fons en aquest tema ja que, a començaments de la segona dècada de la passada centúria, el ministre Silió es va dirigir al president del Consell d'Instrucció Pública firmant la Reial ordre de 22 de novembre de 1921 —MIPBA (1921)—, en la qual es reclamava la proposta dels programes per a les matèries del nivell primari. De manera regular, l'autoritat polsava la situació de l'estat de l'ensenyament preguntant als inspectors sobre aquest assumpte. En les memòries que havien de redactar obli-

2. MIPBA = Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts.

gatòriament s'assenyalaven moltes vegades deficiències de caràcter metòdic degudes al fet «que no existeixen els programes per a l'estudi de les matèries», als quals es va referir un article del Reial decret de 26 d'octubre de 1901 —el novè— dient que els «del grau elemental i superior per a l'estudi i examen de les —dotze— matèries assenyalades a l'art. 31 es publicaran oportunament pel Ministre del ram». A causa d'aquest gran retard, i segons s'indica també per la rellevància de l'assumpte, no és estrany que en la part dispositiva se solliciti a l'organisme assessor ja esmentat «que amb la necessària urgència i l'estudi que es requereix procedeixi a proposar els programes de les matèries que constitueixen els estudis del primer ensenyament, a excepció de les —Doctrina cristiana, Gramàtica i Lectura— compreses a l'article 81 del Reial decret citat».

Mentre tot tipus d'inèrcies frenaven l'aparició de qüestionaris oficials per a les assignatures de primària, en l'àmbit del batxillerat es va legislar des dels inicis del segle xx seguint un ritme no tan accelerat com el de la centúria anterior —com ja assenyalen a Luis (1985)—, si bé —amb vista a la legalitat que es trencarà a partir del mes de juliol de 1936— convé no oblidar l'aprovació per Reial decret de 25 d'agost de 1926 del Pla Callejo, els qüestionaris del qual foren publicats en un Reial decret de 22 de gener —MIPBA (1927)— i van aparèixer el 23 de febrer al Butlletí Oficial del Ministeri d'Instrucció Pública. Ja en l'època republicana, i en un Decret de 29 d'agost de 1934 firmat per Villalobos, es va aprovar un altre pla d'estudis per a aquest nivell, que es va publicar a la Gasetta de 30 d'agost. Una Ordre de 28 setembre del mateix any —MIPBA (1934)— va regular els qüestionaris que s'havien de seguir en les matèries d'aquest nivell educatiu.

D'altra banda, els estudis impartits a les escoles normals van sofrir diverses modificacions entre els anys 1931 i 1935 tractant de millorar la formació del principal artífex de la reforma, bo i donant lloc a un mestre jardiner en la línia de l'*educació progressiva*. Així s'assenyala en un Decret de 29 de setembre de 1931 —que hem consultat en una recopilació de disposicions del MIPBA (1935, p. 3)—, que proclama una nova realitat pedagògica: «no serà, ni per la seva obra ni pel seu rang, l'Escola de l'Espanya d'ahir. Serà jardí i taller; convivència de totes les classes socials i totes les confessions; principi d'una selecció que possibilitarà el vol de la intel·ligència als cims del saber i del poder. El Mestre ha de ser l'artífex d'aquesta nova Escola. Per ser-ho cal que arribi a regir-la amb una rica formació del seu esperit; convertit el batxillerat en últim grau d'una cultura general, que exigeix la plenitud d'aquesta cultura per a l'estudiant que ingressi en les Normals. Es necessita una ferma preparació pedagògica; és per això que es converteixen les Normals en institucions professionals. També cal per assolir la categoria i l'eficiència científica de la professió, l'adquisició d'estudis superiors; perquè sigui així es crea la Facultat de Pedagogia, obrint al Mestre les portes de la Universitat».

2. Activitat editorial i mediatització de l'esdevingut a l'aula

Estudiosos per tots coneguts han assenyalat que si bé pot dir-se que l'Administració educativa es va preocupar pel currículum, no pot negar-se tampoc que bona part de la seva tasca no va propiciar la promulgació d'uns flamants plans d'estudi —en el nivell primari pocs. Al seu torn, no van ser seguits per l'aprovació de qüestionaris que permetessin als ensenyants una millor traducció a l'aula de les intencions del legislador en la confecció dels seus programes; tema que —Moreno García (1965, 1966)— es convertirà en un dels cavalls de batalla en la discussió pedagògica espanyola des dels anys cinquanta de la passada centúria i que ha preocupat als historiadors de l'educació a partir d'interessos molt diversos: panoràmics com l'article de López del Castillo (1982) o més interpretatius com algunes de les aportacions d'Escolano (1989, 1992, 1999, 2000) i, sobretot, Cuesta (1997, p. 218 i s.).

Al costat d'aquestes aproximacions generals, autors com Iglesias-Porto-De Gabriel (1999) van analitzar les instàncies des de les quals, entre 1901 i 1965, es determinaven els continguts en l'ensenyament primari. I encara que —com es diu aquí— és del tot evident que a la pràctica cada mestre elaborava el seu programa, convé tenir present l'aparició al llarg del segle xx d'empreses comercials que van actuar com autèntics agents que, amb els seus productes, mediatitzaven el que esdevenia a l'aula, tal com va assenyalar Botrel (1993) per a la madrilenya Casa Hernando, en la qual van acabar publicant-se, entre altres, els programes redactats per Yeves (1923), almenys des de 1873, i Ruiz Berrio (2002) i els seus col·laboradors en el llibre que han dedicat a l'editorial Calleja. Des de la visió de la història de l'educació s'aporta aquí una interpretació i informació sobre el paper de les editorials en els processos més amplis de modernització social i pedagògica espanyola apuntant-se ja —com bé van captar els tres col·legues gallecs citats a l'inici d'aquest paràgraf— l'existència d'un mestre que —p. 450— «començava a convertir-se, víctima llavors de la seva escassa formació, en un mitjancer acrític que buscava una solució en aquells textos i materials, sense tenir consciència del valor econòmic ni social de la seva decisió»; procés que, lògicament, comportava una autèntica desprofessionalització del magisteri. En aquesta mateixa línia, López Martín (1999, p. 402-403) prenia com a punt de partida el pla de 1901 per assenyalar que, a causa de l'absència de programes, els docents acceptaven ofertes que els proposaven editorials tan prestigioses com El Magisterio Español³ o la Revista de Pedagogía —en el marc

3. Seria de gran utilitat l'estudi d'alguns dels productes que aquesta empresa oferia als mestres. Entre aquests, i malgrat que deixem per a una altra ocasió el comentari del seu contingut, destaca l'*Anuario de la Escuela* editat des de setembre de 1921 i del qual hem pogut localitzar sis toms: Ascarza-

d'estratègies difusores de l'enfocament defensat per la ILE (Institución Libre de Enseñanza), tal com va assenyalar Boyd (2000, p. 149)— amb les seves famoses col·leccions o sèries. En realitat, les van tenir molt presents en l'elaboració dels seus programes d'aula; idea que, si bé en analitzar el gènere textual de l'enciclopèdia, ha estat exposada genèricament per Escolano (1997, p. 432-433), que ens ha indicat com, a falta de normatives oficials, des de 1920 i fins als anys setanta de la passada centúria les enciclopèdies escolars van funcionar com a text i programa en una institució educativa que molt bé es pot definir com a escola de l'enciclopèdia.

Similars punts de vista, però posant molt èmfasi en la demanda d'aquesta classe de productes exigida per l'oficialització l'any 1910 de l'escola graduada —malgrat que, fins i tot ben entrada la segona meitat del segle xx el pes de les escoles unitàries va ser enorme i per això la preocupació per aquestes d'especialistes com A. Maíllo i S. Hernández—, els ha exposat Tiana (2002, p. 246) ressaltant com en aquells moderns centres «la manca de programes es va convertir en un problema de certa importància, perquè si un mestre podia organitzar amb bastant llibertat la seva escola unitària, no ocorria el mateix en la graduada, per raons òbvies». Això va obligar als docents d'aquesta classe d'escoles a confeccionar els seus programes i, sobretot, va animar a fer-ho fins i tot a certs directors que, com Fèlix Martí Alpera, Àngel Llorca, Santiago Hernández Ruiz o María Sánchez Arbós, van trobar un important reconeixement en aquest camp gràcies a la seva excel·lent imatge professional.

Solana (1923, 1925, 1926, 1927, 1928 i 1929). En un primer bloc —«Almanac i programes»— es presenten agrupats mensualment des de setembre fins a juny, i per a cada un dels quatre graus, la relació dels continguts que haurien de donar-se; en el cas de la matèria que ens ocupa la seqüenciació dels continguts segueix pautes analítiques i hi ha un fort pes fisicogeogràfic. En la segona part —«Didàctica»— s'ofereixen pautes genèriques sobre el tractament d'algun assumpte, figura representativa —pedagog o expert en una matèria curricular—, i fins i tot qüestions professionals com la problemàtica de les oposicions restringides. La tercera secció es denominava «Pedagogia experimental», i a l'obra que manegem, l'*Anuario* corresponent al curs 1929-1930, es va incloure un treball d'Eduardo Canto sobre l'ocupació de mètodes estadístics en el camp de l'educació. Hi havia també un espai dedicat al comentari de «Documents escolars» i una abundant bibliografia en la qual apareixien ordenades alfabèticament les novetats editorials. El Magisterio Español editava també «La escuela en acción», un suplement pedagògic a *El Magisterio Español* —vegeu Diversos autors (1936). En aquest tom s'inclouen vint números (l'últim molt minvat en pàgines), publicats quinzenalment entre l'1 d'octubre de 1935 i el 15 de juliol de 1936. A grans trets, la seva orientació practicoteòrica es recolzava en les seccions següents: Editorial, Ensenyament metoditzat (matèries, graus, temes...), Ensenyament de pàrvuls-Concentracions (entorn d'un motiu), Lliçons desenvolupades (a tall de lliçons de coses), Llibres. Tot plegat posa en relleu com es buscava facilitar la tasca del professorat posant-lo al corrent d'idees (als «editorials» escrivien inspectors com A. J. Onieva, A. Maíllo, etc.) i, sobretot, de traduccions pràctiques d'aquestes en les diverses matèries que va fixar el Pla Romanones (pensant en tots els graus d'ensenyament). En el cas de la geografia ressalta la clàssica orientació regional i el gegantí culturalisme en el de la història.

3. Absència de regulació administrativa i aparició d'iniciatives comercials en el camp de l'ensenyament de la geografia

En tractar el tema de l'organització de l'ensenyament al capítol xxxvi de la seva *Metodologia de la geografia*, Chico (1934, p. 512-513) indica sobre els programes dues coses: que són una guia per al treball i que, sobretot, no devien «matar mai l'espontaneïtat» dels mestres. Assenyalava igualment que entorn d'aquest assumpte hi havia hagut nombroses polèmiques entre autors que se situaven en dues grans posicions: els defensors del seu caràcter breu i sintètic, que atorgaven al mestre una gran llibertat per desenvolupar-lo i, en el pol oposat, aquells que advocaven per la confecció de documents detallats que, a més dels continguts, incloguessin les maneres per treballar-los. La transcendència d'aquest tema va fer que Pedro Chico hi dediqués diversos capítols —des del 36 al 43, i indirectament també el 45 i el 46—, en els quals es van presentar els trets més importants dels programes espanyols que s'impartien en prestigiosos centres innovadors —com l'Institut-Escola i el Grup Cervantes de Madrid— o que havien estat publicats per autors de renom com ara Fèlix Martí Alpera i J. Dantín Cereceda. Al fil de la genealogia de les orientacions cicloconcèntriques —i de major utilitat pedagògica—, el nostre autor va cridar l'atenció —p. 515— sobre el caràcter pioner dels elaborats —apuntem nosaltres— pel seu pare, Martín Chico i Suárez, autor dels «primers programes cicloconcèntrics que es van publicar a Espanya». Al costat d'una relativament detallada informació sobre l'estructura i el contingut dels programes espanyols, en aquesta obra es va informar de la situació existent en diversos països estrangers i que P. Chico, donada la seva trajectòria, interessos i relacions personals, coneixia bé: des dels recents suggeriments britànics —traduïts al castellà feia poc temps com a *Guías didácticas* per gent afí a la ILE, vegeu Ministeri d'Educació d'Anglaterra (1931a, 1931b)— fins al realitzat a Suïssa, passant, és clar, per l'esdevingut a Alemanya, Àustria, França, Itàlia i Bèlgica.

Com acabem d'exposar, a Espanya no hi havia qüestionaris oficials que encarriessin en el nivell que ens ocupa l'activitat dels docents i, per tant —deia Chico a la p. 534—, existia «llibertat absoluta en aquest aspecte». La falta de regulacions administratives va afavorir l'aparició d'iniciatives comercials encaminades cap a la difusió de treballs realitzats per professionals de prestigi, alguns dels quals —com ara Á. Llorca, F. Martí Alpera o J. Xandri— havien culminat la seva carrera al comandament de «grans cuirassats» —o grups escolars entesos a tall de vaixells insígnia d'una armada especial: la de l'escola graduada— a Madrid o Barcelona, als quals es referia de forma crítica Luis Bello en provocar, almenys parcialment, cert malbaratament per a un país en el qual les condicions materials —i d'altres, ja que quan Altamira (1914, p. 569) va llegir el seu conegut dis-

curs faltaven a Espanya més de nou mil centres— de les escoles eren del tot lamentables.

Igual com succeeix en altres temes en el camp de les didàctiques especials, es pot efectuar un rastreig sistemàtic del contingut dels programes que es van publicar a Espanya: tant en un sentit estricte com amb una major amplitud de mireres que ens permeti incloure enciclopèdies escolars, manuals i llibres de lectura. En l'àmbit de l'ensenyament geogràfic, i deixant al marge altres publicacions en les quals s'aborda la temàtica d'una manera marginal, ha estat Albacete (1993, 1996, 2000) l'estudiosa que més s'ha ocupat d'aquest assumpte, si bé prenent com a punt de partida una selecció de manuals escolars. Davant d'aquesta manca, n'hem recollit alguns amb la finalitat d'analitzar fins a quin punt el seu contingut reflecteix la posada en qüestió del vell ensenyament memorístic i la seva substitució per un altre en la línia defensada per autors situats dins de l'esfera d'influència de les *orientacions progressives*.

3.1. Els programes cíclics i concèntrics de M. Chico i Suárez (1903)

Un dels primers documents d'aquesta naturalesa és el treball publicat per Chico i Suárez (1903) en el qual es recull el programa per al primer cicle de les escoles primàries a què es referia Chico Rello (1934, p. 515-517) i del qual —segons citava Viñao (1990)— existeix una edició completa publicada el 1910 amb un títol més genèric: *Programas cíclicos para las escuelas de primera enseñanza*. En el document de què disposem es diu de l'autor que era regent per oposició de l'Escola pràctica graduada de Segòvia. Consta de dues parts: el pròleg —*Als mestres*, p. 3-4— i un programa en sentit estricte en què les diferents assignatures s'impartien cíclicament organitzades en cinc nuclis. En la primera part, i sempre des del punt de vista psicopedagògic, es justifica tant la seqüència elegida com la imperiosa necessitat de disminuir la gran quantitat de continguts «que excedeix tanmateix la resistència dels nens i les conveniències per a la seva educació», bo i unint «al mètode cíclic el concèntric, el valor pedagògic del qual està universalment reconegut». En la segona part es detallen els temes inclosos en les agrupacions de matèries o nuclis: doctrina cristiana i nocions d'història sagrada; llengua castellana —lectura, escriptura i gramàtica, amb exercicis d'anàlisi i composició—; aritmètica, geometria, dibuix i treballs manuals; geografia politicodescriptiva, història i rudiments de dret —una barreja d'educació cívica, geografia humana i regional seqüenciada radioconcèntricament, així com la història des de l'antiguitat fins a Alfons XIII, p. 31-39—; ciències naturals i les seves aplicacions: física, química, història natural, geografia astronòmica i física, fisiologia i higiene, i aplicacions agrícoles i in-

dustrials —on, entre altres coses, es presentava tot allò relatiu a la salut i (p. 44) s'assenyalava com a regla fonamental per a la seva conservació la realització d'una «despesa moderada i (la) convenient reparació de les energies». La no-inclusió del programa d'exercicis corporals no és casual sinó que es deu a una opinió de l'autor —p. 45— segons la qual «la veritable gimnàstica higiènica és el joc dels nens a l'aire lliure. Per complir aquesta part de les disposicions vigents, res tan convenient com els passeigs escolars». La metodologia defensada feia recomanable que cada nen usés el seu quadern de programes.

3.2. Culturalisme i activisme: la proposta d'Ezequiel Solana (1907)

Una altra de les persones més actives en l'àmbit de la difusió d'idees per a la renovació de la vella escola va ser Ezequiel Solana Ramírez, mestre nacional i tres vegades pensionat per la Junta para Ampliación de Estudios (JAE): la primera vegada —1908—, per estudiar l'organització pedagògica de les escoles primàries franceses; en la segona —1910— va viatjar com a delegat especial a l'Exposició Internacional de Brussel·les, la qual cosa li va permetre la redacció d'un treball —Solana (1912)—, editat als *Annals* de la institució citada; finalment, va sortir a l'estranger el 1914 per documentar-se sobre l'important tema de les mutualitats escolars. Vinculat a El Magisterio Español, notable editorial creada el 1867, Solana va ser un rellevant publicista i autor de nombroses obres molt difoses —com l'*Enciclopedia Solana: Primer grado*, que l'any 1942 s'havia editat més de vint vegades—, o una espècie de manual —Solana (1951; el seu *Nihil Obstat* és de desembre de 1940 i va ser editat per una altra empresa rellevant, Escuela Española)— amb el títol de *Didáctica pedagógica*, en el qual, al costat d'altres matèries, es dedicava en la seva segona part —capítols xiv i xv, p. 334-352 i 353-369— a l'ensenyament de la geografia i de la història.

Amb relació al tema que ens ocupa, i a més de Victoriano F. Ascarza —Solana i Ascarza (1907)—, Solana va participar en la redacció dels programes per a un curs graduat de primer ensenyament l'estructura interna del qual es divideix en tres blocs i està novament justificat per dos motius: la inexistència de normatives oficials —encara vigia el Reglament de 1838— i la publicació del Pla Romanones de 1901, el tret fonamental del qual era la impartició amb triple nivell de complexitat de totes les matèries fixades en aquest. Els programes de caràcter general com els que aquí comentem ajudaven el mestre —convertit a poc a poc en influent agent curricular— en una doble direcció: d'una banda —p. 7—, li facilitaven la preparació de lliçons tenint ben present que aquesta «no es refereix només al fons de l'assumpte, sinó a la forma de transmetre-la, als exemples que s'han de proposar, als exercicis que han d'exigir-se, als materials que s'han de precisar», i per l'altra,

cridaven l'atenció sobre un assumpte delicat que s'estava discutint llavors, a saber, la classificació dels nens no només a partir del seu nivell de coneixements sinó, a més —i de tanta o més transcendència, p. 8— atenent «també al seu desenvolupament intel·lectual, a les seves aptituds i als seus sentiments. L'edat no ho és tot, però és circumstància que mereix tenir-se molt en compte...».

Les reflexions sobre l'organització escolar presentades a tall de preàmbul no podien finalitzar sense un posicionament respecte al paper que havien d'exercir els llibres de text en l'ensenyament. Davant d'actituds extremes —a favor o en contra de la seva utilització—, aquests dos experimentats docents van optar per un terme mitjà, apuntant —p. 10— com a més important el següent: «no abusar dels llibres i elegir-los bons. Un bon llibre presenta la matèria escrita amb claredat i ordre, la disposa amb graduació i harmonia, la desenvolupa amb precisió i mètode, és breu, senzill, pràctic i, en la mesura possible, educatiu». Després d'aquestes consideracions introductòries, en les pàgines següents —*Carácter de la enseñanza*, p. 11-18— es van exposar algunes qüestions metodològiques referides a la impartició de diverses assignatures: doctrina cristiana... —la ignorància de la qual originava «la immoralitat, la relaxació de costums, la manca d'ideals; l'egoisme i el desconcert social. La falta de bones maneres fa a l'home inculte i intractable» (p. 11)—, aritmètica, nocions de geografia i dibuix —indicant-se per a la matèria que ens preocupa la rellevància educativa que ha tingut el pas del vell ensenyament memorístic de la geografia a un altre de caràcter actiu en què s'utilitza el mètode topogràfic—, i unes nocions de ciències físiques, químiques i naturals, higiene i fisiologia humana que —p. 17— tenen com a tret fonamental la seva orientació utilitària en la línia de les clàssiques lliçons de coses a què Solana (1960) dedicà un manual la segona edició del qual es va publicar el 1921.

Els continguts de les diferents matèries es presenten per a cada un dels graus seqüenciats temporalment per mesos: des de setembre a juliol. El que es refereix a l'ensenyament de la geografia, la història i el dret —p. 44-54— destaca tant per la seva orientació culturalista com per l'ús en la seqüència dels continguts del mètode sintètic o deductiu: el primer mes s'ocupava amb aspectes inclosos en la geografia astronòmica; en el segon es passava als fonaments geològics —i, al final, nocions sobre els signes convencionals usats als mapes—; al tercer tocava el torn a la divisió físcopolítica del món per continents —Europa, Àsia...—; finalment, i amb similar seqüència, al desembre apareixia una Espanya en la qual s'abordava —per aquest ordre— la seva situació geogràfica, serralades, organització civil: comarques, províncies, divisions eclesiàstiques, etc., vies de comunicació —amb una referència als viatges imaginaris, p. 45—, i mapa polític. Després de les vacances nadalenques tocava el torn a la història d'Espanya, seguint-se les tradicionals pautes ja exposades i criticades per R. Cuesta o P. Maestro. Tot el que s'ha dit amb rela-

ció al primer grau es descomponia per ser abordat amb més detall en els dos següents, encaixant-se de manera harmònica l'arcaic culturalisme enciclopedista dels programes que realment s'oferien als docents amb la defensa, en el discurs, de la necessitat d'usar mètodes actius en l'ensenyament.

Aquesta orientació es va traslladar a enciclopèdies com la ja citada *Enciclopedia Solana: Primer grado*, la qual cosa va originar diversos productes editorials que, encertadament, van ser considerats per Escolano (1998a, p. 280) no només com a paradigma de les edicions de postguerra sinó com a materials d'aula, per bé que l'estructura didàctica i les característiques tipogràfiques eren les mateixes del manual tradicional. És justament per això que una bona part dels esforços de mestres i inspectors desitjosos per canviar radicalment l'ensenyament en l'escola primària arremetran contra la realitat funesta de les enciclopèdies, aquestes «summes» modernes —deia Maíllo (1960, p. 16)— que «constitueixen un obstacle decisiu que impedeix aixecar el vol al treball escolar, que resta tancat a la presó d'automatismes rancis i nocius».

3.3. *Història educativa (1912) i lliçons de coses (1923): tasca del mestre i del nen en l'ensenyament actiu d'Àngel Llorca*

Un altre dels autors rellevants respecte al tema que ens ocupa va ser Àngel Llorca, persona a qui J. Comas —Alzina (2001, p. 154)— va tenir com a company en la Residència d'Estudiants i que considerava liberal i socialista; era també el director del Cervantes, un dels grans i prestigiosos grups escolars en els quals —Molero (2000a, p. 146-153)— es portaven a terme experiències pilot de renovació pedagògica —o escoles d'assaig— encoratjades per l'esperit de la ILE i entre les quals es trobaven les referides a uns menjadors escolars o cantines des quals Llorca indicava que no complien funcions de beneficència sinó que, sobretot, educaven. Col·laborador habitual de la *Revista de Pedagogía* —Montes Moreno (2000, p. 424)—, va ser autor de textos escolars que, com les lectures incloses al seu llibre per al primer grau —*Història educativa*, Llorca (1912)—, han estat considerats per Ruiz Berrio (2000, p. 271) com a obres innovadores en la didàctica de la història perquè han estat estructurades «en grans temes interessants per al nen, com la “història de la família”, dels vaixells, dels pobles, de les nacions, “de tot el món”, i a través d'elles sorgien diversos personatges europeus que havien hagut de veure amb els avenços de la civilització mundial...». La rellevància d'aquest autor es mostra també en l'atenció que li va dedicar Viñao (1990, p. 10-11 i s.) en el seu estudi sobre *La escuela graduada pública en España (1898-1936)*; igualment, si bé referit a l'impacte dels esdeveniments polítics en els continguts escolars, Molero (2000b) va escollir algunes de les

seves obres per ressaltar com s'acomodaven els principis de l'educació progressiva al canviant marc polític obert a Espanya a partir de la dictadura de Primo de Rivera.

La tasca desenvolupada per aquest prestigiós educador en el camp de la difusió d'idees va ser molt important, si bé una part va consistir en la publicació de llibres de lectura en el context d'aquesta tradició —vegeu, per exemple, l'article d'Eladi Homs (2002) publicat, per primera vegada el 1910, i l'estudi sobre Rosa Sensat firmat per González-Agàpito (1989)— d'ensenyament realista que lluitava contra el verbalisme de l'escola tradicional. Sobre aquest assumpte, Melcón (2000, p. 166, nota 11) esmentava *Más lecciones de cosas*, un treball publicat l'any 1912 per Dalmau Carles en què el tractament dels continguts s'agrupava entorn de centres d'interès, com ara el de l'aigua, etc. Justament en aquesta mateixa línia cal situar la *Historia educativa* —Llorca (1932)— que hem apuntat a partir d'un comentari sobre aquesta obra fet per Julio Ruiz Berrio. La síntesi de l'obra —publicada per primera vegada l'any 1912—, que es presenta a la contraportada, fa ressaltar els seus dos trets bàsics: realisme i exigència de la participació de l'infant, fins al punt que «pot dir-se que (l'ensenyament de la història) és fabricat per aquest».

A banda d'unes breus indicacions en les quals es defensa la utilitat d'aquesta classe de productes, el contingut d'aquest llibre de lectura s'articula entorn de trenta epígrafs. La idea fonamental sembla ser oferir al lector un material de lectura que li permeti augmentar la seva curiositat i els seus coneixements. Després d'un primer apartat titulat *Tu historia* (p. 7-15) —amb el qual es pretén posar en relleu que tot té la seva història; els exemples escrits i gràfics són variats i al final s'anima el lector perquè compongui la seva història i la de les persones properes, ja que «si així ho fas, t'educaràs», p. 15—, ens trobem amb altres sense ordre precís ni temàtic ni cronològic: Tomàs Edison, Creso, Catalina (una atrevida nena nord-americana que amb la seva gosadia va evitar el descarrilament d'un tren), Livingstone (a qui va interessar molt la geografia, p. 26), la història dels animals —que també en tenen: *borricos, gallina clueca, porc, Rocinante...*, p. 28 i s.—, història d'Apis, de «Bucéfalo» —equi que, després d'un inici difícil, va ser el preferit d'Alexandre—, història de les plantes —gessamí, hortència, assutzena..., p. 43—, els arbres —el «Gernicaco Arbola», llorers, alzines..., palmera del capellà, cotó...—, la història de totes les coses (el mateix llibre que es llegeix, taula de menjador, armari, còmoda; els mobles antics de l'habitació del gravat són d'una classe social molt peculiar (p. 54), escacs, enllumenat, campanes, vaixelles, història de la família (p. 73 i s.)..., de la família de Borbó, Bonaparte, Rotschild, història dels pobles (p. 87: Coneixes la història del teu poble?), Babilònia, Chicago, història de les nacions (p. 105: «Les nacions són organismes vius i com a tals estan subjectes a constants canvis...»), història d'Espanya («avui nació, però abans només hi va haver territori», p. 107), història de tot el món («Tu menges, tu beus, tu vesteixes, tu jugues. D'on procedeix el que en men-

jar, beure, vestir i jugar consumeixes?», p. 119). Una mica més endavant es diu que la història la fem tots, «però no tots sonem en ella» (p. 120). Història universal, història de la terra (discurs racional; tardà rastre de l'home, p. 135). A tall de màxima final s'apuntava —p. 138— el següent: «Els teus peus es recolzen en el terra. Els teus ulls poden incloure un espai immens. Mira, observa i pensa.»

Després del que s'ha assenyalat queda del tot clar que l'únic a destacar aquí és l'ús d'una estructura no disciplinària per organitzar el discurs; una cosa que, d'altra banda, no podia ser de cap altra manera ja que l'obra és un llibre de lectura per a alumnes d'edats primerenques i, lògicament, els continguts han de presentar-se de manera globalitzada. L'índex és del tot calidoscòpic i costa pensar que aquests personatges i exemples poguessin interessar a molta clientela... En tot cas, potser valien per aprendre a llegir sense que —com succeïa sovint— es prestés gaire atenció —atès el mecanicisme— al que s'havia llegit; llevat de generalitats costa connectar aquest llibret amb l'ensenyament intuïtiu i les lliçons de coses.

Onze anys més tard —Llorca (1923)—, durant l'etapa primoriverista, va aparèixer la primera edició de les *Cien lecciones prácticas*, treball del qual, ja en un context republicà, es van fer almenys unes altres dues edicions, el 1932 i el 1933. L'índex del llibre publicat en els inicis dels anys vint inclou lliçons concebudes a tall de centres d'interès, i ens interessen de manera particular els següents: XIII, *Geografía* (viatges, comunicacions...); XIV, *Higiene*; XVII, *Geografía* (localització); XXIX, *Historia* (primer any, santa Teresa); XXXVIII, *La víspera de vacaciones: viajes probables*; XLI, *Colonias de vacaciones. El viaje*; XLIV, *Un día de colonia*; LXIII, *La especie humana y su obra*; LXXVIII, *Fisiología: una lección de primer año*. La concepció de l'escola i dels processos d'aprenentatge que subjeu al contingut es constata en una nota preliminar en la qual es recullen els trets bàsics de l'activisme i s'indica com en el centenar d'exemples «es reflecteix una de les seves orientacions, aquella que aspira a identificar-la amb la vida, a treure, amb finalitats educatives, el major profit possible de la realitat que el nen viu i a atendre, abans que res i sobretot, a la capacitació total del nen: Escola activa, activa quant al nen, ja que l'activitat del mestre només té valor a partir de l'activitat del nen». Aquesta gran idea-força —usada a tall de canemàs que uneix les diverses obres incloses en els «Libros de Orientación Escolar», dels quals parlarem de seguida; es pot veure Llorca (1929, p. 7, 13-14 i 106)— presideix el tractament de temes variats en les lliçons preparades per a diverses assignatures: geografia (*Vías terrestres, transcontinentales y marítimas intercontinentales. Principales puertos comerciales del mundo. Comunicaciones postales, telegráficas y telefónicas*, p. 41-47); la lliçó estava pensada per al cinquè curs i, sens dubte, no havia de ser memoritzada. En el cas de la higiene (*Precauciones contra la impurificación del aire*, p. 47-51), interessaven assumptes relacionats amb la salut i la malaltia; qüestions sobre les quals es tornava en la lliçó XVIII, *La lucha de nuestro cuerpo contra las enfermedades*, p. 60-64.

Novament, si bé ara fent exercicis de localització, la geografia (p. 59-60) apareixia en l'estudi de les comunicacions. A la història es dedicava la lliçó xxix —p. 103-106, primer any amb trenta-vuit nens— i es parlava de santa Teresa, de les ocupacions de les mares —assistents, bugaderes, planxadores, sastresses, etc. p. 104—; més endavant, es diu a la p. 106, es dedicaria l'atenció a altres personatges: Colom, Velázquez, Alexandre, Pasteur, etc. És evident que no podien faltar en aquesta classe d'obres unes pàgines destinades a les vacances: respecte als propòsits per a l'estiu —xxxviii, *La víspera de las vacaciones*, p. 131-134— es constata —p. 132— quelcom evident: «La major part dels nens no sortiran del poble. Cinc aniran als pobles d'on procedeixen els seus pares, en els quals tenen família. Set passaran una temporada a la costa: Gijón, Santander, Sant Sebastià, València, Alacant.» Més endavant —xli, p. 139-145—, és interessant el que es diu de les colònies de vacances usant-se com a exemple el desplaçament amb tren —mitjà de transport desconegut per a ells— de nens i nenes a una localitat marítima en —p. 140— «un cotxe de tercera, de tipus modern, amb ampli passadís i W.C.». Amb relació al sopar, sembla que al redactor li interessaven més les maneres i la netedat, és a dir, la inculcació de comportaments, que el que realment es menjava: «Els seients es van ocupant de nou. Ha arribat l'hora de sopar. Comencen els berenars. Al llarg de cada departament s'estén una tela tibant que fa les vegades de taula. Es menja, es beu i es parla tranquil·lament. Cada nen menja el que porta i beu al seu propi got l'aigua de la seva cantimplora. Es menja i es beu amb la major cura. El terra i la taula improvisada queden perfectament nets. Els residus s'han reunit individualment en papers. Els residus de tots s'han ajuntat en un paquet, per departament» (p. 143).⁴ La lliçó xlii —*Un día de colonia*, p. 154-156— serveix a Llorca per posar de manifest —p. 155— la funció clarament socialitzadora d'aquesta nova activitat extraescolar. Després del bany vespertí i d'un dia farcit d'activitats, a «les nou i mit-

4. En la segona edició, publicada per l'editorial Hernando el 1932, aquest assumpte era tractat globalment ja que les potencialitats educatives del viatge s'explotaven de manera integral. Amb relació a aquest tema, i a partir de l'exemple d'una excursió a El Escorial —lliçó xlviii, p. 164-168—, s'assenyalava —p. 164— el següent: «El que els nens puguin aprendre no val la pena de tenir-ho en compte. Es tracta de viure un dia sencer amb ells al tramvia, al tren, en el camp, en la contemplació de coses belles, evocant records històrics, donant-los una orientació per als seus viatges, per als seus dies de camp, de vida senzilla, agradable, neta, decorosa, ensenyant-los a mirar i a veure, a escoltar i a sentir.» Una mica més endavant —p. 166— s'indicava com, un altre dia i a l'hora assenyalada, tots eren a l'escola per berenar: «una truita i un filet embolicats en paper impermeable i tres albercocs. El pa es comprarà a El Escorial. S'ha posat també tovalló, ganivet i forquilla, tot embolicat en paper blanc i lligat amb un caramell». Després de la visita al monestir —p. 167—, es «deslliguen i obren els paquets. A cada un li serveixen els seus papers d'estovalles. S'usa la forquilla i el ganivet i no es llença res al terra. Després de menjar, amb el paper net, s'emboliquen el cobert i el tovalló i es lliga tot amb el caramell. Els altres papers es cremen. S'ha respectat el camp».

ja tots dormen. L'alegria, sense enrenou, ha regnat sempre, La [sic] llibertat, directament vigilada, ha estat la norma. La colònia és una família nombrosa que modestament, de manera austera, viu una vida refinada. Tots gasten el que necessiten i es cuiden que no es malgasti res. Cada un atén el seu. Del comú es cuiden tots...». Altres lliçons, com ara la LXIII o la LXXXVIII servien per treballar aspectes relacionats amb la població mundial i els seus diferents modes de vida —en el primer dels casos, p. 228-232— o —en el segon—, per, des del camp de la fisiologia —p. 286-288— i usant com a exemple l'esmorzar, anar coneixent a poc a poc el nostre cos i les seves funcions bàsiques.

Quan es redacten aquestes línies ha arribat a les nostres mans una obra —Llorca (1929)— titulada significativament *El maestro hace para que el niño haga: Primera parte: Los cuatro primeros años de escuela primaria*. La Casa Hernando la va publicar a Madrid i es tracta de la primera part (en són tres) del IV lliurament dels Llibres d'Orientació Escolar d'aquest autor: I. El primer any de Llenguatge; II. Cent lliçons pràctiques; III. Contribució a l'estudi dels problemes de l'Escola i del Mestre; IV. El mestre fa perquè el nen faci: 1. Els quatre primers anys d'Ensenyament Primari, 2. Els quatre últims anys d'Ensenyament Primari i 3. Creació de l'ambient escolar. Tant en el pròleg inicial —sobretot en les sis indicacions que es van donar per orientar la tasca educativa proposada als qüestionaris, p. 13-14— com en l'epíleg —p. 235-247— es posa en relleu la seva orientació progressivista. L'ensenyament de la geografia —p. 27-28, 100-102, 139-141 i 189-192— entre els sis i els deu anys s'articula inicialment entorn de lliçons de coses per anar donant pas, a poc a poc, a una seqüència dels tradicionals continguts que, partint de l'entorn local, es desplaça —p. 189-192— amb els alumnes més grans cap al conjunt del sistema planetari. El protagonista d'aquesta classe d'escola és el nen i a la seva participació activa en la tasca quotidiana s'orienta tota la tasca d'un mestre que, treballant amb objectes de la vida extraescolar —p. 106—, ha de procedir «de manera que sempre en sortir de l'escola noti el nen una nova manera de veure les coses i sempre en entrar, porti nous elements aperceptius per a la seva activitat. En l'activitat escolar, no ha d'oblidar-se mai el més important dels seus instruments, el llenguatge: veure, escoltar, pensar, imaginar, construir, parlar, cantar, dibuixar, escriure, llegir».

3.4. *Progressivisme educatiu i ensenyament graduat: els programes de Fèlix Martí Alpera (1924, 1925)*

Una altra de les persones de gran prestigi amb publicacions en el camp que ens interessa va ser Fèlix Martí Alpera (1875-1946), mestre compromès en un projecte renovador que, com apuntava Agustín Escolano en el pròleg als viatges de

Luis Bello per les escoles de Castella i Lleó, i seguint una obra seva publicada el 1911, aspirava a convertir l'escola espanyola d'aquella època —«carcerària, rutinària i llibresca»— en una altra d'«higiènica, alegre i educativa». Igual com va succeir en casos anteriors ja comentats, la seva bona imatge professional queda confirmada per l'ús que han fet de les seves obres altres col·legues: des de la Inspecció d'Ensenyament Primari de la província de Lleó (1927), que va utilitzar treballs seus per a la confecció d'uns qüestionaris, fins a la menció, en el llibre dirigit per Ruiz Berrio (2002, p. 171), a les seves crítiques —que daten de l'any 1922— sobre el contingut de determinats llibres de lectura per a nens que no havia estat seleccionat tenint en compte els seus interessos, passant sens dubte per la seva positiva tasca com a membre d'associacions i de revistes professionals. En aquest sentit destaca la seva presència a iniciatives com ara *El Magisterio Nacional* —Hernández Ruiz (1997, p. 156-157)—, la *Revista de Pedagogía* —Mérida-Nicolich (1983, p. 56)— o *Avante* —Boyd (2000, p. 187). Altrament, cal destacar la seva sensibilitat davant de temes com el de l'educació —defensant en *Las escuelas rurales* una escola mixta, però amb educació diferenciada, tal com va assenyalar Cortada (1988, p. 171)—,⁵ les preocupacions per la contribució de la institució escolar a l'enfortiment de la salut dels alumnes —i per això el seu interès pel règim alimentari de les colònies escolars (Moreno i Viñao, 1998, p. 89)— o advocant per la introducció a l'escola de l'estudi de la cultura europea i de certa consciència crítica respecte al bel·licisme, tal com van assenyalar no fa gaire temps Escolano (2000, p. 257), Delgado Cortada (2000b, 2000a, p. 304) i Ruiz Berrio (2000, p. 274), qui, en comentar la presència de personatges europeus als llibres escolars de lectura entre 1900 i 1945, el qualifi-

5. La citació que va reproduir Esther Cortada de la segona edició (1934) de *Las escuelas rurales* és estupenda, però, en allò fonamental, els límits del seu reformisme en aquest camp poden comprovar-se en molts passatges de *Por las escuelas de Europa* de Martí Alpera (2000), llibre que va aparèixer per primera vegada l'any 1904. En la visita a una escola parisina de nenes, el nostre autor va assistir a l'explicació d'un tema —exercicis de llenguatge usant com a exemple el dels estris de la neteja— que estava inclòs en el programa de la matèria economia domèstica. L'experiència va resultar del tot satisfactòria: «Bien, muy bien! ¡Cuántas cosas aprenden las niñas que no son interesantes y útiles como ésta de las escobas! Si la escuela se concretara a proporcionarles el barniz de una cultura literaria y científica, dejaría manca su obra, haciéndola en cierto modo perjudicial. La muchacha consideraría incompatible la instrucción doméstica con el cuidado de la casa y los quehaceres domésticos, y desde las alturas de su pedantesca vanidad miraría con desdén las prosaicas y vulgares ocupaciones de la madre de familia. Hay que darle una cultura general, práctica y amplia, y hay que despertar en su alma el gusto por las cosas del hogar: así haremos de ella una Eva más completa, que mire ennoblecido, santificado, toda suerte de trabajo, que remiende ropas y lea libros, que trabaje en la cocina y sea al mismo tiempo digna compañera del hombre tomando parte en los asuntos del día y en las pasiones del mundo» (p. 88-89). Es pot veure en aquesta mateixa línia acrítica el que es diu sobre els treballs d'agulla (p. 190-191) o, per no cansar el públic lector, el que s'assenyala en el capítol vuitè (*La escuela de las amas de casa*, p. 231-238).

cava com el gran reformador didàctic de l'escola espanyola d'aquella època. Les seves publicacions —Esteban Ruiz (2000, p. 193)— van assolir gran ressò i eren utilitzades per molts col·legues —com, per exemple, María Sánchez Arbós (1999, p. 149) al seu diari publicat ja fa més de quaranta anys—, que no van deixar sense consultar uns programes escolars —Hernando (1991, p. 356) i Ferrer (1998)— als quals, com va indicar López Martín (1999, p. 402), molts mestres van confiar «el desenvolupament del pla docent i fins i tot del mètode, a allò suggerit —més o menys veladament—» per ells.

Amb el que hem anotat fins ara hem volgut ressaltar la rellevància d'una figura la trajectòria de la qual —se'n pot trobar una síntesi divulgativa a Torres (1928)— ha estat analitzada per altres col·legues, però sense que —almenys fins al moment— disposem d'un treball bàsic que ens permeti entendre el conjunt de la seva obra. El nostre actual interès per la història del currículum ens va posar en contacte amb obres —com les de Viñao (1990) o Moreno Martínez (2000)— en les quals es ressaltaven algunes de les seves preocupacions. La lectura de l'interessant llibre de Cuesta Escudero (1994, p. 182-187) ens va permetre conèixer —en la nota 195 de la p. 182— l'existència d'una publicació col·lectiva —Cuesta Escudero *et al.* (1979), *Félix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública*— amb aportacions en les quals, a tall d' emotiu homenatge, es divulguen diverses facetes de la vida i obra d'aquest gran mestre i defensor de la (nova) escola pública. A causa de les amables gestions d'un bon amic —el fullet és de difícil localització, però el van veure citat a Boyd (2000, p. 307)—, ens van arribar unes fotocòpies a partir del contingut de les quals hem pogut contextualitzar millor les realitzacions d'aquest antic mestre i director de *cuirassats* tan importants com el Baixeras i el Pere Vila, ambdós de la ciutat de Barcelona. Des del punt de vista politicopedagògic —vegeu Monés (1979), Carbonell (1979) i, de manera molt més sistemàtica i globalitzadora, una recent i ambiciosa obra firmada per González-Agàpito *et al.* (2002)—, les idees del nostre autor han d'entendre's en el context dels esforços fets per la burgesia catalana des de finals del segle XIX fins a la Guerra Civil (1936-1939) per renovar l'escola en diverses dimensions, entre les quals —deixem de banda els aspectes relacionats amb la seva catalanització malgrat que, com pot veure's a la p. 12 de la introducció firmada per Jordi Monés, Martí Alpera va estar directament vinculat al moviment regionalista— desitgem destacar-ne una: la renovació pedagògica de la institució escolar a partir dels principis de l'escola nova.

Com pot veure's en el text redactat per Cañellas i Toran (1979) —i, sens dubte, més profundament a Cuesta Escudero (1994, p. 182-187) i González-Agàpito *et al.* (2002, p. 35-48 i 137-168)—, la tasca d'institucions catalanes —Ajuntament, Diputació de Barcelona i Mancomunitat de Catalunya— va originar la creació d'institucions —el Patronat— que van negociar amb el MIPBA la gestió de grups escolars

com el Baixeras i La Farigola. Delegades ja aquestes competències al febrer de 1922, onze mesos més tard els nous responsables van nomenar director del primer centre Fèlix Martí Alpera, encara que vuit anys més tard el deixaria per passar a dirigir el Pere Vila. Després d'ocupar diverses destinacions a Albacete, Llorca, Cartagena i València, Martí Alpera va arribar a la capital catalana, on també va desenvolupar una important activitat a favor del sistema graduat d'ensenyament en el context més ampli d'un plantejament progressivista de l'educació; tasca en què va coincidir amb altres col·legues —com, per exemple, Rosa Sensat i Maria Baldó—, que també van dirigir centres innovadors. Tant en el Baixeras com en el Pere Vila, Martí Alpera es va preocupar per la renovació dels continguts i dels mètodes d'ensenyament seguint postulats dels corrents innovadors que —Cuesta Escudero (1979)— es van reflectir en el tractament donat a tots els elements curriculars: des de la fixació dels objectius fins a la posada en pràctica d'activitats extraescolars, passant per l'ús de fitxes a l'aula que —com apuntava un dels seus antics alumnes (Diversos autors, 1979, p. 77-78)— tenien present l'edat mental dels estudiants i no la merament biològica, l'atenció deixada als quaderns de classe —dels estudiants i del mestre— o l'orientació conferida a temes polèmics com el bilingüisme, la coeducació, la gimnàstica o l'ensenyament domèstic.

Com és sabut, l'escola nova postulada pel nostre autor es recolzava sobre un pilar fonamental, el mestre, si bé el seu paper s'entenia ara des de la perspectiva d'un professional ben format que es preocupava pel subjecte de l'ensenyament. En relació amb aquest assumpte, i gràcies a la tasca dels renovadors, s'havia creat a Barcelona un ambient molt diferent del que hi havia en altres províncies, les particularitats del qual, tal com va succeir a Hernán Poza Juncal —nebot de José Juncal Verdulla, el director de l'Escola Normal de Mestres de Barcelona (Diversos autors, 1979, p. 85), cessat per les autoritats republicanes el mes de setembre de 1936, segons va apuntar al seu llibre De Castro (1939, p. 99)— eren immediatament captades per ells quan —en aquest cas des de Pontevedra l'any 1924— arribaven a Barcelona amb «les alforges del saber pobrament nodrides» i constataven tot seguit que allò que a Galícia «m'havia semblat funció burocràtica, a Barcelona se'm presentava com a funció sacerdotal. Els meus antics mestres amb prou feines mostraven major interès en els seus alumnes que el farmacèutic en la malaltia del pacient la prescripció del qual té l'haver de despatxar. Allà la recepta era el Programa de cada curs; però molt poc o res no importava a aquells supòsits educadors ajudar els seus pacients alumnes a assimilar millor les lliçons de cada curs».

La preocupació per la renovació metodològica de l'ensenyament en les diverses matèries escolars va originar que «aquest gran pedagog espanyol» —segons l'opinió de Chico (1934, p. 538)— elaborés programes escolars per a molt diverses assignatures dins del conjunt d'una extensa producció bibliogràfica que, de manera

provisional i cenyint-se als llibres —obres pedagògiques o treballs orientats als nens— va ser comentada per González-Agàpito (1979). A més, i amb altres objectius, Antonio Viñao —entre altres estudiosos com, per exemple, Boyd (2000, p. 148)— ha manejat moltes de les seves aportacions; i fins i tot Raimundo Cuesta el va incloure en una suggeridora genealogia de textos d'autors les contribucions dels quals són fonamentals per a la comprensió de com s'ha anat configurant una *tradició discursiva* sobre la didàctica de la història. Pel que fa als nostres interessos, i deixant al marge altres matèries, el nostre autor va redactar programacions per a l'ensenyament de les ciències físiques, químiques i naturals —Martí Alpera (1930), si bé la primera edició va aparèixer en 1924—, de la història —Martí Alpera (1925a)— i de la geografia —Martí Alpera (1925b)—; totes van ser incloses en una prestigiosa col·lecció de publicacions albergada per la *Revista de Pedagogía* i, a més, es van reeditar diverses vegades.

La segona edició esmentada del programa de ciències naturals conté cent quaranta-cinc lliçons repartides al llarg de tres graus —trenta-nou en el primer, quaranta-vuit en el mitjà i cinquanta-vuit en el superior—, els títols del qual —«la caiguda de les fulles», «els aliments», «el blat», «la higiene del somni», «la digestió», «el pa», «aliments i begudes», etc.— i desenvolupament posen en relleu dues coses: l'estructuració cíclica del programa i la seva articulació entorn de temes que puguin connectar-se amb la vida quotidiana d'un alumne del qual —almenys— s'espera i estimula la seva participació activa en la construcció del seu aprenentatge. Tot això se sosté en una altra concepció d'un professor a qui, sense deixar totalment de banda la transmissió de continguts, se li atorga el paper de coordinador d'activitats entorn de les quals s'organitzen els processos d'ensenyament i aprenentatge en una línia de treball que, també sota la influència de la ILE, va ser desenvolupada per renovadors com Eduardo Lozano, Blas Lázaro, Josep Estalella, Rosa Sensat, Margarida Comas, Vicent Valls, M. Bargalló, Enrique Rioja, etc. als quals han prestat atenció López Martínez (1996, 1999, 2000, 2001), Bernal (2001a, 2001b, 2002, 2003), Bernal i López (1998a, 1998b, 2000, 2002), Bernal i Delgado (2001), Bernal i Viñao (2001) i López i Delgado (2003). En el tractament de moltes lliçons es posa de manifest l'interès de l'autor per la introducció de continguts que ajudin a entendre —primer— aspectes relacionats amb la salut humana, per a seguidament posar en pràctica comportaments i hàbits que avui diríem saludables. Tal tasca es duia a terme a través dels temes dedicats a l'estudi de les diverses funcions del cos humà, especialment la relacionada amb l'aparell digestiu, a la qual es prestava atenció en les lliçons 17 i 19 del primer grau, 18 i 19 del segon, i 23, 25 i 51 del grau superior. Al primer bloc de les lliçons citades s'impartien coneixements que (p. 27) eren seguits per diversos consells higiènics relatius a la digestió. En el segon, i ja amb major profunditat, interessava tot allò relacionat amb la die-

ta i els macronutrients bàsics; a més, i ja que la institució escolar podia ajudar la modificació d'hàbits alimentaris, s'assenyalava (p. 78) als mestres —i sobretot a les mestres, ja que eren elles les que cuinaven en la seva faceta de mestresses de casa— la necessitat de prestar atenció als costums negatius que hi havia en certes zones espanyoles «que en matèria d'alimentació tenen gustos, preferències i costums poc recomanables i que influeixen d'una manera lamentable en la salut de la gent. En unes, gairebé no es menja més que salada; en altres, carn de porc, sobrerostida o un altre embotit tan indigest com aquest; en d'altres es consumeix arròs d'una manera fabulosa... Els mestres, i més encara que ells les senyores mestres, podran criticar d'una manera discreta els sistemes d'alimentació que considerin desencertats, i podran donar en aquest punt consells i direccions que repercutixin al si de les famílies». En el tercer —llicó 23, p. 153— s'aprofundia en el mateix tema, exposant-se els avantatges d'una dieta equilibrada seguint de manera argumental una línia desenvolupada per Subirana (1916) en un treball poc conegut: *La salud por la instrucción: Una lanza en pro de una pedagogía biológica*.⁶

Fa escasses línies indicàvem com Fèlix Martí Alpera s'havia preocupat igualment per l'ensenyament de la geografia, ja que —Martí Alpera (1925a)— el seu programa, sobre el qual ja va cridar l'atenció Chico (1934, p. 538-542), va ser posat a disposició dels interessats en les publicacions de la *Revista de Pedagogía*. González-Agàpito (1979, p. 96) assenyalava l'existència de quatre edicions, i Ferrer (1998, p. 314)

6. Per a aquest metge —p. 9-10— l'escola s'havia d'orientar cap a la transmissió d'una cultura biològica com a base del progrés: «ens referim al grau de superior cultura que significa un coneixement exacte dels més fonamentals problemes de les ciències biològiques, susceptibles d'il·luminar-nos sobre la nostra organització i sobre els misteris que cada un de nosaltres en el seu soma enclou». Allò veritablement significatiu —deia a la p. 163— era acabar amb l'ensenyament llibresc: «Es tractaria, en una paraula, d'ampliar els coneixements que avui es donen en fisiologia i higiene i d'augmentar els d'altres ciències afins. Es tracta, en definitiva, que no es doni per més temps la paradoxa absurda i trista que la nostra adolescència conegui la nebulosa vida d'un Carlemany, ens reciti trossos de la *Iliada*, declini el *musa musae* i desconegui el que de nociu per al cor, estómac, pulmons i per a la memòria, significa l'avidesa del tabac, i ocultí els pecats de Venus, "per tal que el pare no s'assabenti", mentre la infecció recòndida i insidiosa li debilita i enverina, infecció que ignorada i descurada transmetrà potser més tard a verge entranya, inútilitzant, matant, llaurant, en fi, víctimes que paguen, innocents, alienes culpes.» Més endavant —p. 276— ressaltava el paper de mestres, metges i sacerdots a l'hora d'ensenyar al poble la millor manera d'administrar higiènicament els seus recursos», posant en relleu el caràcter saludable de moltes menges modestes, ja que —p. 279— «el menjar mongetes, molt lluny de significar estat de pobresa i de depauperació, hauria de ser sinònim d'alimentació sàvia i útil. Que entre un quilogram de carn de vaca i un de llegums secs, s'ha d'optar sempre per aquests últims, ja que el seu poder nutritiu no tan sols és més complet, sinó que li dobra; i, en fi, que les amanides tan acreditades i verdures —encara no s'havien descobert les vitamines—, són útils com a substàncies per augmentar el volum de la massa alimentària, mes no posseeixen cap valor nutritiu i són, en canvi, cares, i certes vegades portadores de paràsits intestinals».

va informar de l'aparició a la *Revista de Escuelas Normales* —març de 1925— d'una primerenca ressenya firmada per E. Gómez Serrano. Després de la consulta d'un exemplar de la primera edició podem afirmar que les seves cent tretze lliçons es van repartir de la manera següent: trenta-set en el primer grau, trenta-quatre en el grau mitjà i quaranta-dos en el grau superior. A més, i això és del tot rellevant respecte a l'orientació seleccionada, en un apèndix —p. 131-142— es va reproduir un article molt significatiu publicat per Dantín (1915) a l'òrgan d'expressió de la JAE, «Evolución y concepto actual de la geografía moderna». Un simple cop d'ull a les idees exposades en la introducció —p. 5-8— és suficient per comprovar la clàssica estructura argumentativa: crítica a la situació actual de l'ensenyament geogràfic, ancorat encara en rutines llibresques i memorístiques; defensa de postulats progressivistes: orientació realista de l'ensenyament, seqüència radioconcèntrica dels continguts —del proper al llunyà, del concret a l'abstracte—; principi d'activitat en allò referit a la construcció de l'aprenentatge per part d'un alumne que «parlarà de geografia i treballarà en coses de geografia» (p. 7) i a qui s'havia de posar en contacte directe amb la realitat circumdant mitjançant passeigs i excursions escolars —«vell i toquejat tòpic didàctic»— que, segons l'opinió del nostre autor, no eren usats amb la freqüència deguda expressant (p. 5-6) els seus «dubtes sobre si hi ha sempre voluntat, temps i ocasió de dur a terme tots els passeigs i excursions que fan falta per aproximar els nens a les coses geogràfiques que no poden veure's entre quatre parets». Aquests principis es posaven en pràctica en lliçons com —17, grau mitjà— «La geografía humana del nostre poble», o «Producciones d'Espanya» —28, grau mitjà. Les idees conductores amb què el mestre havia d'impartir tot el programa es prenen d'un autor —J. Dantín Cereceda— que s'aproximava a l'estudi dels fenòmens geogràfics des d'una perspectiva fortament impregnada d'un tarannà naturalista; en allò nuclear, aquesta manera d'entendre la ciència geogràfica i les seves implicacions per a l'ensenyament s'havien divulgat en un fullet —*Cómo se enseña la geografía*—, al qual remet Martí Alpera per a «un altre gènere d'indicacions que no caben en aquest lloc», al final de les seves línies introductòries.

Com vam destacar ja a Luis (1985, p. 135-140), i han assenyalat després altres autors amb menor èmfasi en la dimensió educativa —Mollá (1986), Ortega Cantero (1988, 1997)—, el ressò assolit per les idees de J. Dantín, usant com a vehicle treballs apareguts en aquesta editorial de tant prestigi, va ser molt gran especialment per dues raons: primer, perquè aportava un punt de vista segons el qual no podia entendre's la geografia com el simple —i a més pesat— escuder de la història especialitzant-se en la poc gratificant tasca que localitzin sobre el mapa els llocs en els quals es van esdevenir les batalles. I, segon, a causa de l'aura de científicitat que, segons J. Dantín, arribava a la geografia pel seu parentiu amb les ciències na-

turals. Geografia i geologia estaven cridades a col·laborar a l'hora d'explicar la configuració al llarg del temps de les regions geogràfiques. Entesa ara com a ciència relacional i *sintètica*, aquesta moderna geografia ja no era per a J. Dantín —citem de l'apèndix inclòs per Martí Alpera en el seu programa, p. 133— «mera enumeració inexpressiva» sinó, i justament d'aquí li vindria el seu prestigi, «una cosa que ens parla en expressió monista de les relacions de l'home amb la Terra en la qual habita, sense oblit o menyspreu d'un principi superior de causalitat».

3.5. Josep Xandri Pich (1926) i la seva associació en l'espai: la influència de Decroly en l'organització del seu programa per a la geografia

A continuació, comentarem breument el contingut d'unes altres quatre propostes: Xandri (1932), García, Hernanz i Bayón (1932), les *Guías didácticas* publicades pel Ministeri d'Educació d'Anglaterra (1931a, 1931b) i l'alternativa de Marcos Rodríguez (1936), inspector nascut el 1887 que havia ingressat al cos el 1919; almenys fins a finals de l'any 1934 estava destinat a Salamanca i va ser un professional preocupat per les qüestions metodològiques en l'ensenyament primari, tal com queda reflectir en un llibre —Marcos Rodríguez (1930)— en què van col·laborar diversos mestres i que es va editar sota el patrocini de l'Associació Provincial del Magisteri Nacional Navarrès.

Vinculat als corrents renovadors defensats a Espanya per la ILE, Josep Xandri Pich va ser un altre dels pensionats de la JAE el nom del qual apareix amb freqüència en treballs d'historiadors de l'educació com, per exemple, A. Viñao, A. Escolano, C. Boyd, etc. A més, presenta trets comuns amb Á. Llorca i F. Martí Alpera ja que també va dirigir un dels *cuirassats* madrilenys: el Príncep de Asturias. Entre altres facetes és autor de diversos textos escolars —alguns esmentats per Boyd (2000) en el seu interessant estudi—, va plasmar en llibres —el 1932, com per aquelles dates feien altres inspectors, com ara Maíllo (1934a i 1934b)— propostes organitzadores dels continguts entorn de centres d'interès i, igualment, es va preocupar per la utilització en els primers graus de l'ensenyament de les antigues lliçons de coses a tall d'organitzadores dels continguts a impartir i en el context d'una tradició que —Gómez, Somoza i Badanelli (2003, p. 379)— «cobreix àmpliament un segle: com a mínim des de 1830 fins a 1963»; data aquesta última en la qual l'editorial Escuela Española publicava una altra edició de les *Lecciones de cosas* firmades per Ezequiel Solana.

A causa de la nostra particular preocupació no estranyarà als lectors que ens hàgim fixat en els seus *Programas graduados de enseñanza primaria*, una obra publicada per primera vegada el 1926 —segons A. Viñao— o el 1925 —si seguim el llibre

de Carolyn Boyd— i que el 1932 havia conegut ja la seva tercera edició. Abans de la presentació del contingut dels programes per a deu matèries, l'autor ressaltava (p. 5) com la seva articulació i desenvolupament es va inspirar en «les modernes teories de la pedagogia», la qual cosa es va traduir en l'establiment «de racionals associacions d'idees encaminades a facilitar el treball mental de l'alumne». Al costat d'això, i en la línia de la tradició *progressiva*, es diu dels programes que «reflecteixen una *realitat viscuda* a l'escola»; tampoc no convé oblidar que, per més bones directrius que es tinguin, el que en realitat importa per portar-les a la pràctica és poder disposar d'un professional competent i amb iniciativa pròpia.

Els enunciats referits a l'*Asociación en el espacio: Geografía general y de España* (p. 58-75) es troben precedits per unes breus línies en les quals es resumeixen els principis de l'ensenyament actiu —realisme intuïtiu, seqüència radioconcèntrica en la presentació dels continguts, activitat de l'alumne, etc.—, que ja hem esmentat en diverses ocasions i que, en aquest cas, denoten una clara influència d'idees exposades per Decroly que el nostre autor coneixia molt bé i que van ser resumides per Llopis (1926, 1927b, p. 126-129).⁷ A aquestes reflexions se'ls acobla un llistat de temes/continguts per ser tractats en cent quaranta-set lliçons durant els sis graus d'ensenyament: vuit en el primer —de la *Descripción y representación de la clase* fins a *Los días, los meses, las estaciones*, passant per l'escola, l'illa de cases, el barri...—; dinou en el segon —des de l'*Orientación por la observación del Sol...* fins a *El día y*

7. Les idees pedagògiques de Decroly, les va difondre Llopis (1927) en una obra que va publicar Ediciones de La Lectura i que va prologar l'estudiós belga. En aquest llibre —p. XIII—, i en el segon treball aparegut aquell mateix any —dividit en tres parts, p. 92-93, 124-129—, dedicat a l'anàlisi del paper que exercia la geografia en l'esquema general decrolynià, pot veure's que mitjançant l'associació en l'espai es tractava d'iniciar el nen en l'estudi del medi —primer local i després altres de més allunyats— natural, social, familiar i escolar en què es desenvolupava la seva vida. La clàssica divisió dels programes escolars se substituïa per una seqüència de tasques organitzada entorn de tres grans funcions psicològiques que evolucionen de manera no lineal: observació, associació i expressió. Encara que el bloc dels articles referits a l'ensenyament de la geografia no havia estat editat amb anterioritat, Rodolfo Llopis va assenyalar en una nota de la introducció que va ser autor d'un treball —Llopis (1926)— publicat a la *Revista de Pedagogía* en el qual es reflecteix de manera clara l'aplicació de la filosofia *progressiva* en la seva proposta curricular per a l'ensenyament de la geografia, avançant una línia que va tenir gran impacte i va ser seguida per importants autors de llibres escolars, com ara Josep Xandri Pich. Tots els que estiguin interessats per conèixer les idees d'aquest autor referides a l'ensenyament d'una història que havia de servir perquè els alumnes captessin el sentit històric de la vida poden consultar un article de Llopis (1922), sobre el qual va cridar la nostra atenció R. Cuesta. Aquesta finalitat determinava tant els continguts a impartir com la metodologia que havia d'usar-se en un ensenyament que —p. 49-50— havia d'adaptar-se al desenvolupament psicològic del nen; per això començarem amb llegendes, continuarem amb biografies d'homes representatius, i acabariem amb un curs sistematitzat d'Història». A partir de les idees de Biedermann va proposar seqüenciar els continguts seguint el mètode retrospectiu, però seleccionant detingudament deu moments culminants de la història «que sintetitzen les èpoques».

la noche: Las estaciones; a partir del tema segon se segueix la pauta sintètica ampliant-se el camp d'acció: la classe..., la regió..., la Península Ibèrica, la Terra, el Sol, etc.—; uns altres dinou en el tercer amb similar línia, si bé s'introdueix l'espai europeu i diversos continents; en el quart s'amplia el catàleg fins a vint-i-quatre lliçons: es comença amb *l'Orientación por la observación del Sol* i, immediatament, se segueix amb la *Lectura y trazado de un plano de la clase*, de l'escola, de la localitat, estudi del terme municipal, la província, de la regió, d'Espanya (física) i s'acaba amb diversos temes de geografia astronòmica. En el cinquè augmenta tant el nombre de temes a tractar —trenta-quatre— com el seu desglossament; a més, i això és del tot rellevant, en diversos temes hi ha propostes d'exercicis i lectures. Després d'uns temes de caràcter instrumental es passa a la geografia física, per, a continuació, seguir amb els descobriments geogràfics, el municipi, la regió, Espanya —primer física—, Europa i geografia astronòmica. A manera de colofó final, i per a la preparació dels dos últims graus, es presenta una selecció d'obres publicades per editorials de renom (a més de dos textos seus). El sisè grau segueix aquesta mateixa pauta culturalista, amb més temes (ara en són quaranta-tres) i un major pes de les referències a activitats i a lectures. La lògica interna en la presentació dels continguts és similar, si bé ara pesa una mica més la geografia humana i, sobretot, la geografia regional europea i mundial (continental amb tractament diferenciat per a alguns països com els Estats Units, el Japó i la Xina). Encara que «tan sols a tall d'informació» (p. 75), Xandri recomana al final algunes lectures per a la millor preparació de les lliçons del programa; si bé, això es fa reconeixent expressament la plena capacitat de maniobra del mestre per triar el material que estimi convenient en el marc de les seves particulars estratègies d'ensenyament.

Les propostes realitzades per a la *Historia general y de España: Asociación en el tiempo* (p. 76-98) són molt similars, malgrat que el nombre de lliçons —cent cinquanta-cinc— sigui una mica més elevat i, sobretot, els seus descriptors molt més amplis. Amb la mirada posada en les capacitats del subjecte per assimilar el que se li ensenya, el programa s'articula internament d'una manera que, al principi i com es va fer ja per a la geografia, anècdotes i narracions senzilles puguin (p. 76) «excitar l'interès del nen i despertar la seva intel·ligència, partint del conegut al desconegut, del pròxim al remot» amb la finalitat última —sense deixar de costat els aspectes relatius al foment de l'amor a la pàtria i a la humanitat— de «donar a conèixer el treball, la història natural de la societat, millor que relacions de reis, batalles i intrigues cortesanes». Malgrat el que s'ha dit, i encara que es recomani per al desenvolupament del programa l'ús de material molt divers —documents, làmines, mapes, etc.— així com la impartició de *lliçons intuïtives* en la línia de la tradició pestalozziana, el cert és que tant el contingut proposat com la seva seqüenciació cronològica —i sens dubte cíclica— denoten un pes fortíssim de l'orientació

academicista: els temes són excessius i, com a factor agreujant, el contingut de les lliçons estava molt allunyat de l'interès dels nens —de poc més de nou o deu anys segons Body (2001, p. 26)— que assistien a l'escola. Aquesta important deficiència no s'eliminava per més que, per aquí i allà —al final del primer grau, inici del tercer, del quart i del sisè—, s'oferís la possibilitat d'organitzar algunes lliçons entorn d'una història de coses —vestit, enllumenat, armes, mitjans de comunicació i transport, etc.—; l'esmentada estratègia d'ensenyament era molt popular en aquella època, tal com ho va posar en relleu Hernández Ruiz (1997, p. 131-132) en comentar com en el tercer exercici —el pràctic— d'unes oposicions celebrades a l'estiu de 1923, un company seu de col·legi —Alejandro Rodríguez Segovia, al qual anomena «l'as de la lliçó de coses»— va organitzar la seva exposició al voltant d'«un petit aparell de ràdio construït per ell sobre una caixa de xocolates. El seu èxit va ser sensacional. Havia arribat a l'últim tram de l'oposició fora de plaça, i es va situar en un lloc molt decorós, cap a la meitat de la llista».

Els *Rudimentos de derecho* (p. 99-104) perseguïen la inculcació en el nen de la necessitat d'acatar i respectar les lleis. Les setanta-una lliçons del temari recorden en part el coneixement de l'esfera social que s'inclourà de manera sistemàtica als Qüestionaris de 1965 i en la normativa promulgada el 1970. La presentació del món social s'efectua igualment seguint programacions que van des d'allò més proper i «natural» —la família, cristiana sens dubte— fins a aspectes més abstractes —pàtria, nació, estat— i allunyats dels interessos infantils. El contingut del que s'oferix és molt variat i s'estén des d'explicar el que és el domicili —lliçó tercera del primer grau— fins al tractament del dret de propietat, la defensa de la pàtria i les relacions internacionals en el sisè; entre aquests i altres punts el lector topa amb títols com els següents: *Necessitat de la higiene, Conducta a la taula...* (primer grau); *Afecte a la naturalesa, Festes pàtries* (segon grau); *Deures morals* —ja abordats el curs anterior—, *El municipi, L'Estat...* (tercer grau); *Respecte a la propietat, El malbaratament, el luxe i la vanitat, origen de tot malestar a la llar domèstica, Autoritat* (quart grau); *Deures envers el proïsme, Poder judicial* (cinquè grau) i, al costat de moltes altres coses noves o aprofundides ja que per al sisè grau s'ofereixen vint-i-sis blocs de contingut, «l'alcoholisme, els seus perills; nicotisme, els seus efectes...».

3.6. *Línies de desenvolupament entorn de coses concretes de la vida quotidiana: els programes de García-Hernanz-Bayón (1932) per a lletres i ciències*

Al llarg d'aquest article hem esmentat en diverses ocasions estudis realitzats per historiadors de l'educació que s'han ocupat de problemes que connecten amb els nostres. Així, en una d'aquestes obres —Viñao (1990)— vam localitzar l'existèn-

cia d'uns *Programas escolares graduados: Letras y ciencias: Con instrucciones para su desarrollo* firmats per tres persones que —pel context en el qual els va utilitzar el col·lega murcià— van formar part del moviment en favor de l'educació progressiva: García, Hernanz i Bayón (1932). L'esmentada proposta va obtenir un premi en un concurs organitzat per l'Associació Nacional del Magisteri Primari i el seu contingut crida l'atenció per ser organitzat no entorn dels conceptes fonamentals de les disciplines científiques manejades —física, química, història natural, fisiologia, higiene, exercicis físics i nocions d'agricultura—, sinó «conforme a les necessitats fonamentals del nen. Aquestes necessitats ens plantegen els problemes i després es va analitzant com l'home els ha anat resolent en el transcurs de la història i com els resol actualment» (p. 175).

En connexió amb una llarga tradició en el camp de les propostes curriculars —centres d'interès, línies de desenvolupament, enfocaments més o menys integrats, projectes, etc.—, els nostres autors delimiten tres necessitats bàsiques —menjar, defensar-nos de la intempèrie i activitat en el doble sentit material i espiritual— a partir de les quals els continguts i les tasques s'organitzen a través d'un sistema concèntric amb abundants incursions en l'àmbit d'altres matèries (és per això que de manera justa defineixen el seu programa com a *crucial*), ja que —p. 176— la «geografia, la història, les belles arts útils apareixen a cada pas. I, més freqüentment, el que considerem fonamental de l'escola: el llegir, escriure i càlcul». L'acceptació dels postulats del progressisme comporta que s'atorgui una gran importància als alumnes en la construcció dels seus aprenentatges, i es presti especial atenció a típiques eines de treball a l'aula: quaderns —individuals i col·lectius—; observació a l'escola de coses corrents de la vida ordinària —pa, llet, fruita, midó...—, per tal «que els nens manipulin amb elles, repetint el que han vist fer al mestre...» (p. 176), i, sens dubte, sortides escolars —excursions, visites a fàbriques, etc.— amb la finalitat que els nens, de manera autònoma, puguin veure: «I no prodiguem les explicacions. Convidem-los amb suggestions, preguntes i indicacions breus que observin. Després, que parlin i escriguin sobre el que han vist amb exactitud, sobrietat i claredat. Els hem d'ensenyar a prescindir de tot allò superflu.» Totes aquestes idees es van posar en pràctica al llarg dels tres trimestres d'un curs: en el primer —p. 187-196— es va abordar el tema de l'alimentació des d'una perspectiva nutricional oferint-se variats exemples d'activitats que poguessin realitzar-se entorn d'aquest tema. En el segon la tasca va girar al voltant del vestit, tema que, en incloure's «en l'ampli sentit de lluita contra les intempèries» —p. 177—, possibilitava el treball sobre la calefacció i l'habitatge. Finalment, arribada ja la primavera, la tasca escolar se centrava entorn d'activitats desenvolupades fora de l'aula per posar en pràctica tot el que es tractava en la classe mitjançant la realització d'observacions i exercicis dirigits.

3.7. Les guies didàctiques britàniques (1931) i el reforç d'una orientació progressivista no del tot al dia

Com és sabut, a partir de l'any 1898 es va suprimir a la Gran Bretanya el control administratiu de l'activitat (i eficàcia) dels docents mitjançant l'abonament d'una subvenció —*payment by results*— amb què es premiava els centres els alumnes dels quals havien obtingut bons resultats en els exàmens de matèries, el reforç dels quals perseguia la inspecció educativa. Des de llavors els ensenyants van gaudir de més autonomia per configurar el seu treball a l'aula, una orientació que es va recolzar amb la publicació l'any 1905 d'un primer *Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers* en què únicament s'oferien grans pautes orientadores escollides a partir del produït teòricament i de l'experiència adquirida. Com va assenyalar Walford (2001, p. 74; es pot veure també la nota 4 a la p. 92), a partir de la promulgació de l'*Education Act* de 1902 —el ministre era Balfour, però els fils de la proposta els va moure sir Robert Morant (1863-1920), secretari del Board of Education—, l'Administració va iniciar la publicació de treballs —n'hi va haver diversos— en què es van fer diferents consideracions sobre la naturalesa, el valor formatiu i la metodologia que pogués utilitzar-se en la impartició de les diverses matèries que formaven part del currículum en el nivell primari.

Atès el prestigi que tenia el sistema educatiu britànic, no estranya en absolut que tals iniciatives fossin conegudes a Espanya per les inquietes persones de la ILE (Institución Libre de Enseñanza), moltes de les quals, a causa de les pensions de la JAE (Junta para Ampliación de Estudios), coneixien de primera mà el que es feia en centres escolars pioners. És per això que podem suposar que algunes d'aquestes persones —com, per exemple, Lorenzo Luzuriaga— haurien consultat amb interès el contingut inclòs en les *Suggestions for the Consideration of Teachers and Others Concerned in the Work of Public Elementary Schools* fetes per la inspecció en una primera edició apareguda el 1905, la qual —segons indicava algú tan ben informat com Rex Walford a l'obra que acabem d'esmentar— es va reimprimir amb el mateix títol —si bé amb alguns canvis— set anys més tard.

Doncs bé, gràcies als esforços de Luis Santullano i Fernando Sáinz, inspectors molt preocupats —Sáinz (1924, 1926) i, entre molts d'altres, Ballesteros Usano (1935)— per la difusió dels corrents *progressius* i amb importants responsabilitats —el primer d'ells en la JAE— en l'Administració educativa republicana, els treballs britànics van ser traduïts al castellà per les publicacions de la *Revista de Pedagogía* —Ministeri d'Educació d'Anglaterra (1931a, 1931b)— en dos volums. Ens va interessar de manera particular el primer volum —*Guías didácticas, I: Materias literarias*—, que va ser inclòs com a tom IX en una col·lecció amb un títol molt significatiu: «La práctica de l'educació activa». Encara que no queda del tot clar, segons

el que es diu en la nota de l'editor, sembla que l'edició espanyola es va fer a partir d'aquesta versió modificada de l'edició de 1905. Malgrat que en la seva lectura trobem coses d'interès, des d'un punt de vista global el seu discurs és continuista tant ideològicament (vegeu, per exemple, tots els aspectes relacionats amb l'educació femenina) com des del punt de vista del disseny curricular. Les novetats se situarien en l'àmbit de la defensa de principis metodològics de l'escola nova o activa.

La filosofia educativa d'aquestes *Suggestions* es troba en la introducció (p. 7-61) que precedeix el discurs específic per a cada assignatura. En la línia de les orientacions progressivistes, l'escola hauria de desenvolupar tant el caràcter com la intel·ligència; a més, sens dubte, hauria de preparar els alumnes per a una vida que —en tractar-se el tema de la coeducació a la p. 14— no es veu del tot igual per a nens i nenes. Sense deixar de reconèixer en l'aprenentatge l'existència d'un component molest, es postula l'existència d'una correlació positiva entre la motivació —identificació dels estudiants amb les finalitats educatives— i l'obtenció de millors resultats. Ja que es defensa la necessitat d'un saber integral, l'escola havia d'incloure entre les seves preocupacions el foment d'hàbits saludables, introduint —a través de la cantina escolar— el tema de l'alimentació i el de la salut en el context més ampli de l'ensenyament domèstic. És per això que, i com a mínim —p. 29—, aquesta institució «ha d'oferir aigua calenta, foc i la possibilitat de preparar el que es porta de les cases. A moltes escoles angleses les nenes preparen el dinar de migdia a grups de nens, aconseguint-se d'aquesta manera el doble objectiu de la cantina i de l'ensenyament domèstic, sense interferir les altres ocupacions escolars». El complicat assumpte de la selecció de les matèries que haurien d'incloure's en el programa es resol assenyalant la impossibilitat de fixar-les una vegada per sempre, ja que aquest tema —p. 38— és «cosa dictada, en part, per l'opinió pública com a expressió de les necessitats de la gent del país en la qual l'escola arrela».

Malgrat això, hi hauria exigències de valor universal que justificarien la presència indiscutible en el currículum de la llengua, l'aritmètica/matemàtica, la higiene/educació física i l'educació moral; en la selecció de la resta hi hauria major llibertat. La seqüència dels continguts s'organitza entorn de quatre moments que han estat escollits a partir de criteris psicopedagògics: maternal —en què es prioritza l'adquisició d'hàbits, sobretot els relacionats amb la higiene i el menjar—; infantil —polemitzant-se sobre l'edat en què s'hauria d'iniciar l'aprenentatge de les tres erres; elemental —amb la discussió sobre els perills d'uns programes fortament enciclopèdics que obstaculitzen el desenvolupament intel·lectual dels alumnes—, i un estadi superior que calia entendre com a aprofundiment de l'anterior i no copiar de manera mimètica els continguts de l'ensenyament secundari.

De fet, els principis exposats genèricament per al nivell primari van orientar la realització de propostes per a les diferents matèries. Respecte a la història, es persegueix —p. 139— com a objectiu bàsic en un curs ben planificat que l'alumne aconsegueixi «cert coneixement de les figures rellevants de la història en la seva successió cronològica»; la selecció dels continguts ha de ser curosa i evitar que la seva abundància comporti —p. 139— la utilització de mètodes de treball merament expositius i aprenentatges memorístics «sense deixar temps per a una altra cosa que per recórrer llistes de noms i esdeveniments i a generalitzacions desproveïdes del necessari fonament...». Amb la finalitat de despertar l'interès i la motivació de l'alumnat en la matèria a impartir es combinaria la presència de l'element social amb l'articulació d'allò en el context més ampli de qüestions generals. En presentar com a eixos conductors del treball a l'aula aspectes de la vida diària referits a l'alimentació, l'habitatge, els mitjans de transport, etc., s'«ha de tenir en compte que la línia d'enllaç entre la història local i la nacional no tendeixi a esborrar les grans fites de la història o no accentui excessivament l'econòmic en relació amb el desenvolupament polític. Potser s'ensenyi millor la història local no com un curs separat, sinó referint-se constantment a tall d'il·lustració de la història nacional» (p. 141-142).

Pel que fa a l'ensenyament de la geografia, segueix pautes ja conegudes i critica els punts següents: l'excessiu èmfasi localista —p. 163—; l'ús a l'escola de programes del tot mimètics respecte a la disciplina universitària, ja que —p. 166— «no s'ha de donar als nens sèries de lliçons sobre temes com les muntanyes, els rius, els llacs, la forma, mida i moviments de la terra, en una paraula, sobre els resultats obtinguts per la ciència». El tipus de continguts proposats —p. 176— denota que s'ha donat prioritat a temes de geografia humana, sense deixar de banda la consideració d'aquests en el context de la seva major o menor dependència del medi natural; en les classes superiors, i a tall de petita monografia regional, podien efectuar-se anàlisis de detall sobre zones concretes. Tot això es vol aconseguir mitjançant l'ús de metodologies d'ensenyament en les quals, junt a la tasca del docent, els alumnes puguin utilitzar variats materials —llibres, atles, etc.— en la construcció del seu propi coneixement. És per això que s'afirma en l'apartat final —p. 199—, dedicat al tema dels recursos que poden emprar-se en l'ensenyament de la geografia, que «el mestre discret no ha de desdenyar cap oportunitat que se li ofereixi d'enriquir el seu ensenyament portant els seus deixebles a “visites educatives”, per tal que sentin els relats dels exploradors i viatgers o vegin col·leccions d'objectes d'interès geogràfic en museus o en altres parts».

Encara que no puguem detenir-nos en aquest punt amb detall, ens sembla oportú indicar que aquesta mateixa filosofia *progressiva* va orientar igualment les recomanacions donades en el volum segon a altres matèries. Respecte a l'aritmèti-

ca i els elements matemàtics es ressalta la importància d'orientar la selecció dels continguts cap a la resolució de problemes quotidians en l'àmbit de la família o en el d'una esfera d'actuació ciutadana que exigeix l'aplicació de determinats coneixements en el desenvolupament de conductes cíviques. Mentre que els nens s'exercitaven amb certes temàtiques socials, les nenes —p. 41— ocupaven part del seu temps d'aprenentatge amb temes matemàtics que tenien relació amb les tasques «pròpies del seu sexe». Amb relació a les qüestions domèstiques hi ha una sèrie indefinida de problemes no resolts que faran després de la noia una bona administradora de la llar. Així pot ser motiu d'estudi i consideració tot allò relacionat amb el pressupost familiar, la compra diària, la preparació d'aliments, el tall i confecció de robes, el pressupost de l'excursió en relació amb el fet que aquell dia deixa de gastar-se a la casa, l'aplicació a les necessitats de la família d'un ingrès extraordinari, el pressupost de decoració d'un habitatge, la interpretació de patrons, l'aplicació de receptes. En l'estudi de la naturalesa, el més important era la introducció de metodologies actives en un ensenyament que havia d'abandonar el verbalisme i possibilitar a l'estudiant la construcció de la seva pròpia ciència i, fins i tot, l'elaboració de senzills aparells que els permetien iniciar-se en el mètode científic. Els cursos de ciències s'havien d'articular entorn d'un tema bàsic —des de l'aigua a la bicicleta— i s'havien d'abordar des d'un punt de vista multidisciplinari.

En conseqüència, l'educació física escolar havia d'orientar-se a favor del desenvolupament en l'alumne de comportaments saludables i propiciar el foment d'exercicis per millorar-ne la condició física; la seva impartició hauria de fer-se en estret contacte amb l'estudi i la pràctica de la higiene. Finalment, les propostes sobre els ensenyaments de la llar s'orientaven des de l'acceptació acrítica del destí de les nenes amb vista a l'atenció i cura d'una llar de la qual s'haurien d'ocupar com a futures esposes i mares. Tant és així que l'escola hauria de subministrar coneixements teòrics i pràctics perquè aquestes tasques poguessin fer-se amb més racionalitat i eficàcia. D'aquesta manera —p. 188-189— «l'habilitat manual i l'entrenament que s'adquireix amb el maneig d'instruments i aparells en el treball manual i mitjançant les tasques d'agulla serveixen de base a les manipulacions més complicades del rentat i planxat de roba, així com de la cuina. Per una altra part, el que s'aprèn en les lliçons de ciències sobre l'aire, l'aigua, la ventilació i la calor adquireix un significat més clar quan s'aplica als problemes relacionats amb l'ensenyament de la llar». Tots aquests principis es van plasmar en un programa detallat —p. 193-202— que tenia la cuina com a particular centre d'interès i que, sota el guiatge de diverses persones, però sobretot de Rosa Sensat, va ser introduït lentament a Espanya des dels anys vint de la passada centúria.

3.8. *Ambientalisme, regions naturals i geografia activa: la proposta de Marcos Rodríguez (1936)*

Dins de la seva biblioteca o col·lecció Pla d'Ensenyament Primari, i el mateix any en què va començar la Guerra Civil, l'editorial Dalmau Carles va publicar un volum —Marcos Rodríguez (1936)— dedicat a «la geografia, la història, el llenguatge i el càlcul», les idees bàsiques del qual s'emmarquen en el mateix context que acabem d'apuntar, si bé al final es van incloure a tall d'exemplificacions treballs realitzats per mestres que les havien posat en pràctica en els seus respectius centres escolars.

Tot el que estava relacionat amb l'ensenyament de la geografia es va exposar —p. 5-26— seguint una estructura interna dividida en dos grans blocs: plantejaments teòrics i relat de les experiències. En el primer cas, i a tall de guia conductora, destaca la voluntat de l'autor d'apartar-se d'orientacions tradicionals en les quals prevalien fonamentalment aproximacions descriptives exposades en llibres que només omplien els caps dels infants amb llistes interminables de noms desproveïts de sentit educatiu. En contraposició a aquest enfocament es defensava l'ensenyament d'uns continguts geogràfics que havien de complir tres requisits: ajudar a «resoldre problemes vitals», augmentar en els alumnes els seus poders d'acció, i s'hi (p. 5) donaven «mitjans per a una adaptació i domini sobre el medi ambient». El pla proposat descansava sobre dos grans pilars: els interessos de l'infant i la lògica interna de la ciència geogràfica. Des dels primers moments, seguint els postulats de la moderna psicopedagogia, s'assenyalava l'aspecte erroni de les seqüenciacions analítiques dels continguts —en ser «equivocació lamentable planejar la geografia, començant per classificar els astres i estudiar el sistema planetari, abans que els fets de geografia física, que es poden observar fàcilment. És igualment lamentable donar a conèixer, en primer terme, noms de comarques, muntanyes i rius de països remots»— i es postulava l'ús durant el primer grau de lliçons de coses. A partir dels deu-dotze anys, i amb els nens ja en un altre estadi evolutiu, podia pensar-se en l'ampliació del radi de l'ensenyant a l'aula. Respecte al segon, i com a tendència realment moderna, s'advocava per un plantejament relacional de la ciència geogràfica des de posicions clarament ambientalistes, ja que per a aquest autor (p. 7) «la naturalesa del terra i el clima determinen les produccions d'un país; aquestes, al seu torn, expliquen el desenvolupament industrial i el comerç; i d'aquests diversos factors combinats depenen la densitat de la població, la forma de vida, la cultura i els costums»; per bé que la traducció d'aquestes idees a l'aula es feia utilitzant les regions naturals com a element organitzador curricular.

Des del punt de vista metodològic, a la fase intuïtiva de les lliçons de coses se-

guia una altra —des dels nou anys— en què es combinava l'estudi dels objectes perceptibles de manera sensorial amb altres que eren analitzats a través de representacions gràfiques i cartogràfiques. El radi de l'estudiat en classe s'ampliava progressivament des de l'àmbit local fins al provincial; després es passava al conjunt de la terra per, més endavant i amb un enfocament analític, fer un estudi de l'espai europeu començant per les regions naturals espanyoles i —p. 11— «explicant la geografia física abans que la política». Totes aquestes idees es van plasmar en un programa per a cadascun dels quatre graus. En el d'*Iniciació* es van organitzar els continguts entorn de l'espai proper —«el poble del nen», «les festes del poble», «coneixement global dels accidents geogràfics, que poden ser observats» directament, «pobles pròxims», etc.—. Durant el *Primer grado* —vuit/nou anys— es feien sortides per desenvolupar l'esperit d'observació en els infants i es presentaven continguts generals de geografia física, humana —local, provincial i, al final, del globus terraqüi. En el *Segundo grado* —deu a dotze anys— s'ampliava tot el ja estudiat, prestant-se especial atenció a la geografia física i humana d'Espanya. Finalment, i a més de l'aprofundiment en la geografia local i espanyola, en el *Tercer grado* —dotze a catorze anys— es treballava més a fons la geografia general a escala mundial.

Aquest plantejament va ser portat a la pràctica en dos cursos per a mestres que van estudiar dues regions espanyoles: la septentrional i la cantàbrica. La proposta es va tancar amb la inclusió d'una selecta bibliografia final: llibres per al mestre —d'autors com J. Dantín, Cereceda, Martí Alpera, Gibss *et al.*, Vidal de la Blache— i obres per a infants signades per Á. Llorca, R. Ballester, J. Dantín, Pau Vila, Palau Vera, M. Santaló, etc. i P. Chico.

4. A tall de cloenda

Tal com hem esmentat més amunt, no es pot negar l'existència a Espanya d'una preocupació per la millora del currículum geogràfic en el nivell primari. Ara bé, el reconeixement d'aquesta tendència no pot fer oblidar que la gran majoria dels discursos es van moure en l'àmbit del que s'havia regulat —disposicions administratives— i en el nivell d'allò imaginat, és a dir, què i com s'havia d'ensenyar aquesta matèria per tal que —una vegada per totes— l'escola espanyola es posés al dia científicament i pedagògicament respecte al que es feia en certs països europeus. De fet, l'absència de programes oficials va possibilitar l'aparició d'instàncies mediadores que, com la inspecció educativa o les editorials, van tractar de pal·liar aquesta llacuna amb el patrocini d'obres escrites per prestigiosos mestres que, amb el seu coneixement teòric i la seva experiència pràctica, van publicar

obres que, utilitzades de manera creativa i amb un ampli marge de llibertat, van afavorir que molts mestres tinguessin el millor coneixement científic disponible fins al moment, aspectes que es combinaven a més amb la proposta d'una bateria d'activitats que van permetre traduir-lo a diverses situacions de l'aula. La tasca desenvolupada va ser destacada però, lamentablement, i com a mínim pel que fa al camp de la geografia, coneixem molt poques coses sobre el particular. Justament per això, els autors d'aquest treball han rescatat de l'oblit noms i idees de professionals que van fer de l'ensenyament i de l'escola un dels eixos fonamentals de la seva vida.

Bibliografia

- ALBACETE GARCÍA, C. *La enseñanza de la geografía en la escuela pública en España 1900-1936*. Murcia: Universidad de Murcia. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, 1993 [Tesi doctoral dirigida pel doctor A. Viñao Frago. Microfitxa]
- «La enseñanza de la geografía escolar a través de los libros de lecturas geográficas. Primer tercio del siglo XX». A: *El currículum: Historia de una mediación social y cultural*. Vol. I: IX Coloquio de Historia de la Educación (Granada, 23-26 de setembre de 1996). Granada: Osuna, 1996, p. 231-239.
 - «La ausencia de un concepto integrado de Europa en los manuales españoles de geografía escolar». A: GENOVESI, G. [coord.]. *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*. Milà: Franco Angeli, 2000, p. 283-299.
- ALTAMIRA CREVEA, R. *Problemas urgentes de la primera enseñanza en España*. Madrid, 1914, p. 547-643. [Discursos de recepció de l'Excm. senyor Don Rafael Altamira y Crevea i de contestació de l'Excm. senyor Don Amós Salvador Rodrigáñez llegits en la Junta pública que es va dignar presidir S. M. el rei Don Alfons XIII, celebrada el dia 3 de març de 1913]
- ALZINA SEGUÍ, P. *Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg: La lluita per la tolerància i la solidaritat*. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis. Consell Insular de Menorca, 2001. 281 p. [L'estudi introductori, Joan Comas Camps, de pedagog a antropòleg: La lluita per la tolerància i la solidaritat, p. 17-140, va ser signat per P. Alzina; l'entrevista, p. 141-270, va ser realitzada per Matilde Mantecón a la tardor de 1978]
- ASCARZA-SOLANA. *Anuario de la escuela para el curso 1923-24: Año tercero*. Madrid: El Magisterio Español, 1923. 474 p.
- *Anuario de la escuela para el curso 1925-26: Año quinto*. Madrid: El Magisterio Español, 1925. 376 p.
 - *Anuario de la escuela para el curso 1926-27: Año sexto*. Madrid: El Magisterio Español, 1926. 333 p.
 - *Anuario de la escuela para el curso 1927-28: Año séptimo*. Madrid: El Magisterio Español, 1927. 387 p.
 - *Anuario de la escuela para el curso 1928-29: Año octavo*. Madrid: El Magisterio Español, 1928. 413 p.

- AZCARZA-SOLANA. *Anuario de la escuela para el curso 1929-30: Año noveno*. Madrid: El Magisterio Español, 1929. 383 p.
- BALLESTEROS USANO, A. *La preparación del trabajo en la escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935. 111 p.
- BALLESTEROS, A.; SÁINZ, F. *Organización escolar*. 2a ed. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935. 206 p. [1a ed., 1934].
- BERNAL MARTÍNEZ, J. M. «Los contenidos de ciencias en la enseñanza primaria. ¿Puede ayudar la historia del currículum en la toma de decisiones?». *Alambique* [Barcelona], núm. 30 (octubre-novembre-deseembre 2001a), p. 111-119.
- *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias: Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001b. 318 p. [Podeu veure també la ressenya de Mainer]
- «Innovación y tradición en la enseñanza de las ciencias». *Alambique* [Barcelona], núm. 34 (octubre-deseembre 2002), p. 9-16.
- «La naturaleza en el aula: los seres vivos como objetos de la escuela». A: *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la Escuela* (Burgos, 18-21 juny 2003). Burgos: Universidad de Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, p. 55-65.
- BERNAL, J. M.; DELGADO, M. A. «Innovación y tradición en la enseñanza de las ciencias: Rosa Sensat y las lecciones de ciencias de la vida cotidiana». A: MARTÍN, M.; MORCILLO, J. G. [ed.]. *Reflexiones sobre la didáctica de las ciencias experimentales*. Actas de los XIX Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales (Madrid, 13-15 setembre 2000). Madrid: Nivola, 2001, p. 245-251.
- BERNAL, J. M.; LÓPEZ, J. D. «Algunos antecedentes en la formación inicial de los profesores de ciencias de secundaria: las ciencias en la universidad, la pedagogía en la escuela». A: *La universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica), X Coloquio de Historia de la Educación*. Murcia: Universidad de Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación, 1998a, p. 346-357.
- «El instituto-escuela de Madrid y el cambio en la concepción del trabajo práctico en la enseñanza de la física y química». A: PRO, A. de; BANET, E. *Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias*. Vol. I. Murcia: Diego Marín, 1998b, p. 74-83.
- «Una nueva concepción del papel de los contenidos en la enseñanza de las ciencias. El instituto-escuela de Madrid y la enseñanza de procedimientos en la física y química de secundaria». A: AUSEJO, E.; BELTRÁN, M. C. *La enseñanza de las ciencias: una perspectiva histórica*. Vol. II. Saragossa: Universidad de Zaragoza, 2000, p. 707-724. (Cuadernos de Historia de la Ciencia; 11)
- «Innovación pedagógica y enseñanza de la física y química en el instituto-escuela de Madrid». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 147 (octubre 2002), p. 63-83.
- BERNAL, J. M.; VIÑAO, A. «Investigar la historia del currículum de ciencias, reto de la didáctica de las ciencias en el siglo XXI». *Enseñanza de las Ciencias*, núm. 1 extraordinari (2001), p. 89-90.
- BOTREL, J. F. «Nacimiento y auge de una editorial escolar: la Casa Hernando de Madrid (1828-1902)». A: *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993, p. 385-470. [Traducció de David Torra Ferrer]

- BOYD, C. *Historia patria: Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares, 2000. 399 p.
- CAÑELLAS, C.; TORAN, R. «El Patronat; un intent de gestió ciutadana de l'escola pública». A: CUESTA ESCUDERO, P. [et al.]. *Fèlix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública*. Barcelona: Pedro Cuesta Escudero, 1979, p. 18-27.
- CARBONELL SABARROJA, J. «La pedagogia de Fèlix Martí Alpera —algunes notes introductòries—». A: CUESTA ESCUDERO, P. [et al.]. *Fèlix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública*. Barcelona: Pedro Cuesta Escudero, 1979, p. 39-52.
- CASTRO MARCOS, M. de. *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja: Notas de un espectador imparcial*. Madrid: Librería Enrique Prieto, 1939. 236 p.
- CHICO RELLO, P. *Metodología de la geografía: La geografía y sus problemas: Investigación y didáctica*. Madrid: Reus, 1934. 793 p. [Hi ha una reedició publicada a Madrid l'any 1946 per l'Institut Editorial Reus]
- *Martín Chico y Suárez (1864-1964); un educador extraordinario: Su etapa segoviana*. Segòvia: Imprenta El Adelantado, 1964. 39 p.
- CHICO I SUÁREZ, M. *Programas cíclico-concéntricos de primera enseñanza: Primer ciclo*. Segòvia: Imprenta del Diario de Avisos, 1903. 47 p.
- CORTADA ANDREU, E. *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la 2a República*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1988. 316 p.
- CUESTA ESCUDERO, P. «Organización y funcionamiento de los grupos escolares “Baixeras” y “Pere Vila” bajo la dirección de D. Fèlix Martí Alpera». A: CUESTA ESCUDERO, P. [et al.]. *Fèlix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública*. Barcelona: Pedro Cuesta Escudero, 1979, p. 53-73.
- *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo XXI, 1994. 579 p.
- CUESTA ESCUDERO, P. [et al.]. *Fèlix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública*. Barcelona: Pedro Cuesta Escudero, 1979. 101 p.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997. 384 p.
- DANTÍN CERECEDA, J. «Evolución y concepto actual de la geografía moderna». *Anales Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* [Madrid], tom xv, memòria núm. 8 (1915), p. 285-317.
- DELGADO CORTADA, C. «La imagen de Europa en la formación histórica de los maestros en España (1900-1945)». A: GENOVESI, G. [coord.]. *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*. Milà: Franco Angeli, 2000a, p. 301-320.
- «Pacifismo y belicismo: dos mensajes en la formación histórica de maestros». *Historiar*, núm. 16 (setembre 2000b), p. 168-184.
- DIVERSOS AUTORS. «La escuela en acción», suplement pedagògic d'El *Magisterio Español* (octubre-juliol 1935-1936). Madrid: El Magisterio Español, 1936. 624 p.
- DIVERSOS AUTORS. «Recordant al mestre». A: CUESTA ESCUDERO, P. [et al.]. *Fèlix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública*. Barcelona: Pedro Cuesta Escudero, 1979, p. 74-92.
- ESCOLANO BENTO, A. «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 8 (1989), p. 7-27.

- ESCOLANO BENITO, A. «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)». *Revista Española de Pedagogía* [Madrid], any 1, núm. 192 (maig-agost 1992), p. 289-310.
- «Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias». A: ESCOLANO BENITO, A. [dir.]. *Historia ilustrada del libro escolar en España: Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Pirámide, 1997, p. 424-448.
- «Del imperio a la disolución de la enciclopedia. Los libros por áreas y materias». A: ESCOLANO BENITO, A. [dir.]. *Historia ilustrada del libro escolar en España: De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 1998, p. 277-302.
- «Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela». A: RUIZ BERRIO, J. [et al.] [ed.]. *La educación en España a examen (1898-1998)*. Vol. I. Jornadas Nacionales en Conmemoración del Centenario del Noventay ocho. Saragossa: Ministerio de Educación y Ciencia: Institución Fernando el Católico (CSIC), 1999, p. 605-614.
- *Tiempos y espacios para la escuela: Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. 253 p.
- ESTEBAN RUIZ, F. «La urbanidad en el enciclopedismo escolar. Devenir y ocaso de una disciplina». *Revista de Ciencias de la Educación* [Madrid], núm. 184 (octubre-diciembre 2000), p. 81-112.
- GARCÍA, J. F.; HERNANZ, N.; BAYÓN, D. *Programas escolares graduados: Letras y ciencias: Con instrucciones didácticas para su desarrollo*. Madrid: Yagües, 1932, p. 175-222.
- GÓMEZ, F.; SOMOZA, M.; BADANELLI, A. M. «Los manuales de *Lecciones de cosas*». A: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, *Etnohistoria de la Escuela* (Burgos, 18-21 juny 2003). Burgos: Universidad de Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, p. 377-388.
- GONZÁLEZ-AGÀPTO, J. «Bibliografía de Martí Alpera». A: CUESTA ESCUDERO, P. [et al.]. *Fèlix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública*. Barcelona: Pedro Cuesta Escudero, 1979, p. 93-100.
- *Rosa Sensat i Vila, fer de la vida escola*. Barcelona: Edicions 62, 1989, 156 p. [Pròleg d'Angeleta Ferrer i de Marta Mata]
- GONZÁLEZ-AGÀPTO, J. [et al.]. *Tradició i renovació pedagògica: 1898-1939: Història de l'educació: Catalunya, Illes Balears, País Valencià*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002. 737 p.
- HERNÁNDEZ RUIZ, S. *Una vida española del siglo xx: Memorias (1901-1988)*. Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza, 1997. 326 p. [Introducció i edició de Víctor M. Juan Borroy]
- HERNANDO RICA, A. «Educación geográfica: precedentes en Cataluña y situación actual». A: *Primer Congrés Català de Geografia. II: Ponències*, 1991, p. 351-366.
- «Geografía y regeneracionismo educativo. Miquel Santaló (1887-1962)». *Ería*, núm. 53 (2000), p. 205-230.
- HERRERO FABREGAT, C. «Índice de la Revista de Escuelas Normales (1923-1936). Reseñas bibliográficas». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, vol. 11 (1998), p. 295-328.
- HOMS, E. (1910). «Ensenyament realista». A: HOMS, J. *Articles pedagògics*. Vic: Eumo, 2002, p. 105-111. [Pròleg i tria de textos a càrrec de Josep Martí i Baiget]
- IGLESIAS, J.; PORTO, A. S.; GABRIEL, N. de. «Maestros, programas y materiales: aproximación a la determinación de los contenidos de la enseñanza primaria (1901-1965)». A: RUIZ BERRIO, J. [et al.] [ed.]. *La educación en España a examen (1898-1998)*. Vol. I. Jornadas Nacionales en Con-

- memoración del Centenario del Noventaiocho. Saragossa: Ministerio de Educación y Ciencia: Institución Fernando el Católico (CSIC), 1999, p. 447-457.
- INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE LEÓN. *Cuestionarios escolares mínimos*. Lleó: Imprenta y Librería de Jesús López, 1927. 160 p. (Biblioteca de Cultura Leonesa; 1)
- LLOPIS, R. «La enseñanza de la historia». *Revista de Pedagogía*, vol. 1, núm. 2 (1922), p. 47-52.
- «La geografía en el método Decroly». *Revista de Pedagogía* [Madrid], vol. v, núm. 59 (novembre 1926), p. 496-502.
- *La pedagogía de Decroly: Dos ensayos*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1927a. 163 p.
- «La Geografía en el método Decroly». A: *La pedagogía de Decroly: Dos ensayos*. Madrid: Ediciones de La Lectura, 1927b, p. 75-163.
- LLOPIS, A. (1912). *Historia educativa (primer grado): Libro de lectura para niños y niñas*. Madrid: Librería Sucesores de Hernando, 4 ed., 1932. 140 p.
- *El primer año de geografía universal: Libro-guía para niños y niñas*. Madrid: Librería Sucesores de Hernando, 1914. 127 p.
- *El maestro hace para que el niño haga: Primera parte: Los cuatro primeros años de escuela primaria*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1929. 259 p.
- *Cien lecciones prácticas*. Madrid: Jiménez Fraud, 1923. 380 p. [Hi ha una altra edició, la segona, editada en un context republicà: *Cien lecciones prácticas de todas las materias y para niños de todos los grados de la escuela primaria*. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1932. 379 p.]
- LÓPEZ, J. D.; DELGADO, M. A. «El material científico de los institutos como indicador de intenciones pedagógicas y estilos de enseñanza en ciencias experimentales». A: *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la Escuela* (Burgos, 18-21 de juny de 2003). Burgos: Universidad de Burgos: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003, p. 181-192.
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M. T. «Planes y programas escolares en la legislación española». *Bordón* [Madrid], tom XXXIV, núm. 241 (1982), p. 127-202.
- *La inspección del bachillerato en España (1845-1984)*. Madrid: UNED, 2000. 480 p.
- LÓPEZ MARTÍN, R. «La práctica escolar en la España del siglo xx. Perspectivas de renovación». A: RUIZ BERRIO, J. [et al.] [ed.]. *La educación en España a examen (1898-1998)*. Vol. I. Jornadas Nacionales en Commemoración del Centenario del Noventaiocho. Saragossa: Ministerio de Educación y Ciencia: Institución Fernando el Católico (CSIC), 1999, p. 395-422.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. «Los catedráticos de Física y Química de Instituto y la renovación pedagógica en España durante el primer tercio del siglo xx». A: *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Vol. I. IX Coloquio de Historia de la Educación (Granada, 23-26 setembre 1996). Granada: Osuna, 1996, p. 461-471.
- *La enseñanza de la física y química en la educación secundaria en el primer tercio del siglo*. Murcia: Universidad de Murcia. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, novembre 1999. 884 p. [Tesi doctoral dirigida pels doctors A. Viñao i J. M. Bernal Martínez. Més annexos sense paginar (mecanografiat)]
- «The renewal of the teaching of Physics and Chemistry in the textbooks within the first third of the 20th century in Spain». A: POZO, M. del Mar del [ed.]. *Books and Education: Abstract Book ISCHE XXII = El libro y la educación: Libro de resúmenes ISCHE XXII*. XXIIth Interna-

- tional Standing Conference for the History of Education, Alcalá de Henares, 6-9 setembre 2000. [Publicat en un número extraordinari de *Paedagogica Historica*, XXVIII (1) (2002), p. 123. Gràcies a l'amabilitat del seu autor hem pogut consultar, mecanografiades, les deu pàgines de la comunicació]
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. «La valoración de las condiciones pedagógico-didácticas en los procedimientos de acceso al profesorado de enseñanza secundaria». A: *La acreditación de saberes y competencias: Perspectiva histórica*. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Oviedo, 12-15 de juliol de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo: Sociedad Española de Historia de la Educación, 2001, p. 425-433.
- LUIS GÓMEZ, A. *La geografía en el bachillerato español (1836-1970)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1985. 349 p.
- MAÍLLO GARCÍA, A. *El libro del trabajo: Lecturas estimulantes, destinadas a los grados superiores de la enseñanza primaria*. Barcelona: Salvatella, 1934a. 184 p.
- *Naturaleza: Ensayo de correlación entre las ciencias físico-químicas y naturales*. Vol. II: *La vida*. Pamplona: Florencia, 1934b. 91 p.
- «Del libro al documento». *Vida Escolar* [Madrid], núm. 21 (setembre 1960), p. 15-17.
- «La escuela, universidad del pueblo». A: LAVARA, E. [dir.]. *Tiempo y educación*. Vol. I: *Organización escolar*. Madrid: Compañía Bibliográfica Española (COMPI), 1968, p. 353-368.
- *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Madrid: Unión Sindical de Inspectores Técnicos, 1989. 446 p.
- MAINER, J. «Historia y didáctica. Algunas insuficiencias de la memoria balsámica». *Con-Ciencia Social*, núm. 16 (2002), p. 149-153.
- MARCOS RODRÍGUEZ, E. *Plan y programa de la primera enseñanza: fundamentos psicológicos: Metodología*. Pamplona: Emilio García Enciso, 1930. 254 p.
- *La geografía, la historia, el lenguaje y el cálculo*. Girona; Madrid: Dalmáu Carles Pla, 1936. 97 p.
- MARTÍ ALPERA, F. (1904). *Por las escuelas de Europa: Prólogo del Conde de Romanones*. Murcia, 2000. 424 p. [Edició facsímil editada per l'Asociación Escuelas Graduadas de Cartagena]
- (1924). *Nociones de ciencias físicas, químicas y naturales con aplicaciones a la fisiología y la higiene*. 2a ed. renovada. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1930. 182 p. [La primera edició va aparèixer amb el títol següent: *Nociones de ciencias físicas, químicas y naturales*]
- *Historia*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925a. 167 p.
- *Geografía*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925b. 142 p.
- (1911). *Las escuelas rurales*. 2a ed. Girona; Madrid: Dalmáu Carles Pla, 1934. 475 p.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, O. «Idees i pràctiques d'un mestre renovador, Fèlix Martí Alpera». A: *La renovació pedagògica: Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, p. 169-183.
- MELCÓN BERTRÁN, J. «Currículo escolar y lecciones de cosas». A: TIANA FERRER, A. [ed.]. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000, p. 135-160.
- MÉRIDA-NICOLICH, E. *Una alternativa de reforma pedagógica: la Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona: EUNSA, 1983. 195 p.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE INGLATERRA. *Guías didácticas, 1: Materias literarias*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931a. 201 p. [Versió espanyola de Luis Santullano i Fernando Sáinz]

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE INGLATERRA. *Guías didácticas, II: Materias científicas y técnicas*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1931b. 206 p. [Versió espanyola de Luis Santullano i Fernando Sáinz]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). *Historia de la educación en España: Textos y documentos*. Tom II: *De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1979. 536 p.
- *Historia de la educación en España: Textos y documentos*. Tom III: *De la Restauración a la II República*. Madrid: Ministerio de Educación, 1982.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES. «Real decreto de 26 de octubre de 1901 dando nueva organización al pago de las atenciones de personal y material de las escuelas públicas de primera enseñanza». *Colección Legislativa de España*, tom X, vol. 31 (1901), p. 508-518. [Extret d'*Historia de la educación en España*, tom III, p. 157-169]
- «Real decreto de 4 de octubre de 1906 referente a las clases nocturnas de adultos». *Gaceta* (9 octubre 1906), p. 111-113.
 - «Real decreto de 8 de junio de 1910 por el que se implanta la escuela graduada». *Gaceta* (11 juny 1910), p. 548-550.
 - «Real decreto de 22 de noviembre de 1921 por la que se requiere que se propongan los programas para las materias de la enseñanza primaria». *Gaceta* (8 desembre 1921), p. 818.
 - «Real decreto de 22 de enero de 1927, por el que se publican los cuestionarios para los institutos nacionales de segunda enseñanza». *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública*, núm. extraordinari (23 febrer 1927), p. 1-38.
 - «Orden de 28 de septiembre de 1934 por la que se aprueban los cuestionarios del plan de estudios del bachillerato». *Gaceta* (1 octubre 1934), p. 6-14.
 - *Los estudios del magisterio en las escuelas normales*. Reforma de 29 de setembre i qüestionaris i aclariments de 27 i 30 d'octubre de 1931, 7 d'octubre de 1932, 17 d'abril i 5 de juny de 1933, 28 de febrer i 5 d'octubre de 1934, 21 de gener, 6 i 20 de juny i 2 de juliol de 1935. Madrid: Magisterio Español, 1935. 63 p.
- MOLERO PINTADO, A. *La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000a. 222 p.
- «Tres momentos clave en la historia del libro escolar: de la dictadura primoriverista a los primeros años del franquismo». A: TIANA FERRER, A. [ed.]. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000b, p. 307-317.
- MOLLÁ RUIZ-GÓMEZ, M. «Juan Danlín Cereceda, 1881-1943». *Geographers: Biobibliographical Studies*, núm. 20 (1986), p. 35-40.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J. «Marc politico-pedagògic». A: CUESTA ESCUDERO, P. [et al.]. *Fèlix Martí Alpera (1875-1946): La seva contribució a l'escola pública*. Barcelona: Pedro Cuesta Escudero, 1979, p. 7-17.
- MONTES MORENO, S. «La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano-americana (1891-1934)». *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, núm. 19 (2000), p. 413-429.
- MORENO GARCÍA, J. M. «Cuestionarios y programas escolares». A: *Orientaciones pedagógicas para directores escolares*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Media, 1965, p. 125-136.

- MORENO GARCÍA, J. M. «Cuestionarios y programas». A: SUÁREZ RODRÍGUEZ, J. L. [dir.]. *Enciclopedia de la nueva educación*. Tom II. Madrid: Apis, 1966, p. 625-637.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. *Educación, salud y protección a la infancia: Las colonias escolares de Cartagena (1907-1936)*. Cartagena: Aglaya, 2000. 315 p.
- «Renovación pedagógica y compromiso social en la edad de plata de la Pedagogía española: Félix Martí Alpera (1898-1920)». *Revista Española de Pedagogía*, vol. LXIII, núm. 231 (2005), p. 203-221.
- MORENO, P. L.; VIÑAO, A. «Higienismo y educación. Las primeras colonias escolares de vacaciones de Cartagena (1907)». *Anales de Pedagogía*, núm. 16 (1998), p. 59-100.
- MOREU, A. C.; VILAFRANCA, I. [ed.]. *Margarida Comas, pedagoga (1892-1973): Esbós biobiogràfic i tria de textos*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Divisió de Ciències de l'Educació. Facultat de Pedagogia, 1998. 54 p. [Edició a cura d'Àngel C. Moreu i Isabel Vilafranca]
- ORTEGA CANTERO, N. «Juan Dantín Cereceda y la Geografía española». *Ería* [Oviedo], núm. 16 (1988), p. 7-34.
- RUIZ BERRIO, J. «Presencia e imagen de personajes europeos en los libros escolares de lectura de 1900 a 1945». A: GENOVESI, G. [coord.]. *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*. Milà: Franco Angeli, 2000, p. 259-282.
- [dir.]. *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*. Madrid: UNED, 2002. 238 p.
- SÁINZ RUIZ, F. *El programa escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1924. 47 p.
- «Escuelas nuevas e ideales viejos». *Revista de Pedagogía*, núm. v (1926), p. 61-66.
- SÁNCHEZ ARBÓS, M. (1961). *Mi diario*. Saragossa: Diputación General de Aragón: Caja de Ahorros de la Inmaculada, 1999. 192 p. [Pròleg d'Elvira Ontañón. Introducció de Víctor M. Juan Borroy i Antonio Viñao Frago]
- SOLANA RAMÍREZ, E. «La enseñanza primaria en la exposición de Bruselas». *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas: Anales*. Tom VI, memòria núm. 30. Madrid: Imprenta de Fortanet, 1912, p. 345-416.
- (1921). *Lecciones de cosas*. Madrid: Escuela Española, 1960. 134 p.
- *Didáctica pedagógica: Corregida y puesta al día por «Escuela Española»*. Madrid: Escuela Española, 1951. 396 p.
- SOLANA, E.; ASCARZA, V. F. *Organización y programas de un curso graduado de primera enseñanza para las escuelas y colegios de España* (cinquè tiratge). Madrid: El Magisterio Español, 1907. 61 p.
- SUBIRANA, L. *La salud por la instrucción: Una lanza en pro de una pedagogía biológica*. Madrid: Librería de Fernando Fè, 1916. 337 p.
- TIANA FERRER, A. «La escuela que vivió Santiago Hernández Ruiz: los manuales escolares y la práctica docente». A: TIANA FERRER, A.; JUAN BORROY, V. [ed.]. *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo: Miradas desde un centenario*. Saragossa: Centro Asociado de la UNED de Calatayud. Diputación Provincial de Zaragoza, 2002, p. 221-251.
- TORRES, F. *Los modernos pedagogos: semblanzas críticas*. Madrid: Yagües, 1928. 134 p.
- VIÑAO FRAGO, A. *Innovación pedagógica y racionalidad científica: La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990. 172 p.

- WALFORD, R. *Geography in British Schools 1850-2000. Making a World of Difference*. Londres: Woburn Press, 2001. 260 p.
- XANDRI PICH, J. (1926). *Programas graduados de enseñanza primaria, divididos en seis grados con instrucciones didácticas para su desarrollo*. 3a ed. corregida i aumentada. Madrid: Yagües, 1932. 146 p.
- *Los centros de interés: Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza*. 5a ed. Madrid: Yagües, 1942. 2 v. 130 i 152 p.
- YEVES, C. (1873). *Programas de primera enseñanza: Geografía*. 150a ed. reformada. Madrid: Librería Sucesores de Hernando, 1923. 90 p.

L'entorn paidològic en l'horitzó de l'educació de la infantesa, l'adolescència i la joventut

Àngel C. Moreu Calvo

Universitat de Barcelona

RESUM

Aquest article convida els lectors a contemplar, des d'una perspectiva paidològica, la problemàtica que planteja a hores d'ara la complexa realitat infantojuvenil. En aquest sentit, visitar la proposta del psicopedagog nord-americà Oscar Chrisman, fundador de la paidologia, obre nous espais per a la reflexió i el treball interprofessional. La paidologia és una ciència que ha recollit i vertebrat les principals aportacions científiques sobre l'infant, procedents de metges, sociòlegs, juristes, psicòlegs i pedagogs, principalment. Tots ells han intentat la construcció d'un estatut científic per a la paidologia, amb una clara vocació interdisciplinària. Així, l'article investiga i aporta noves dades sobre l'evolució del projecte paidològic: els seus antecedents, orígens i desenvolupament, la producció bibliogràfica disponible, els processos d'institucionalització i els protagonistes que, de manera entusiasta, s'han anat afegint a aquest moviment d'estudi de l'infant fins avui.

PARAULES CLAU: paidologia, història de la psicopedagogia, psicologia, infància, adolescència, joventut.

ABSTRACT

This article invites the reader to examine, from a paidological standpoint, the problems currently involved in the complex reality of children and young people. In this sense, revisiting the proposals of the North-American psychopedagogue Oscar Chrisman, the founder of paidology, opens up a new space for thought and interprofessional collaboration. Paidology is a science that has collected and structured the main scientific contributions about

children, mainly from doctors, sociologists, jurists, psychologists and pedagogues. They have all attempted to construct a scientific statute for paidology, drive by a patent interdisciplinary vocation. Thus, the article investigates and contributes new data on the evolution of the paidological project: its background, origins and development, the available literature, the processes of institutionalisation and some of the leading lights who, very enthusiastically, have gradually joined this child study movement up until today.

KEY WORDS: paidology, history of psychopedagogy, psychology, childhood, adolescence, youth.

Rememorar les circumstàncies de la gestació, l'evolució i el declivi d'aquesta *quasi non nata* ciència anomenada paidologia¹ ofereix claus de gran interès per calibrar l'oportunitat o la transcendència de les noves propostes que avui es contemplen en el context de la infantesa, l'adolescència i la joventut.

Actualment no hi ha paidòlegs en el nostre entorn, i la complexitat d'una problemàtica multifactorial com la que planteja la gestió d'aquest sector reclama de manera habitual el concurs d'equips multidisciplinaris l'eficàcia dels quals és qüestionada amb una intensitat que augmenta amb l'actual dinàmica científica de la disgregació disciplinària. Efectivament, la diversificació i l'increment sense solució de continuïtat del nombre d'especialistes que constitueixen aquests equips incrementa també la dificultat per concretar diagnòstics, per planificar i avaluar actuacions, o per determinar responsabilitats.

El fet que aquesta especialitat no prosperés durant la primera meitat del segle xx —període del seu màxim apogeu— va obeir a la seva orientació eminentment discursiva en un moment en què l'objectiu prioritari era el coneixement del nen per millorar la seva salut, la seva protecció i la seva educació. Després de l'a-

1. El Diccionari de la RAE defineix la paidologia com la «Ciencia que estudia todo lo relativo a la infancia y su buen desarrollo físico e intelectual»; vegeu REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, vol. II, 22a ed., Madrid, Espasa, 2001, p. 1647. Actualment no es disposa d'un estudi sobre el naixement, evolució i repercussions de la paidologia que es va descriure entre finals del segle XIX i una bona part del segle XX. Hi ha alguns articles, pocs, que estudien aspectes parcials i sectorials. Sobre la paidologia a Espanya, vegeu J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ, «La paidología en España a principios del siglo XX. Emergencia de una disciplina», *Noveno Coloquio de Historia de la Educación: El Currículum: Historia de una mediación social y cultural*, vol. I, Granada, Osuna, 1996, p. 79-88. R. M. CARDÁ i H. CARPINTERO, «La paidología» de Domingo Barnés. I. Estudio de su tesis doctoral inédita. II. La evolución de su obra publicada», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), núm. 7 (1989), p. 3-28. Hi ha també un article que aporta informació sobre el fundador de la paidologia i sobre el Congrés Internacional de la disciplina, que cal llegir amb compte perquè conté errades cronològiques importants; vegeu M. DEPAEPE, «Le premier (et dernier) Congrès international de pédologie à Bruxelles en 1911», *Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*, vol. LXXXVII, núm. 612 (1987), p. 28-54.

nàlisi històrica, pensem que el plantejament que va justificar la proposta paidològica no ha perdut del tot vigència.

Sobre el terme *paidologia*

El terme *paidologia*, escrit en llatí, apareix per primera vegada a l'Alemanya del segle XVI. Probablement, el primer a nomenar la *paidologia* va ser el polígraf humanista alemany i rector de la Universitat de Leipzig, Peter Schade von der Mosel (Petro Mosellano) (1493-1524), autor d'una *Paedologia*,² que va merèixer una carta laudatòria d'Erasme de Rotterdam, i que pertany a aquesta línia de col·loquis que alguns humanistes professors del segle XVI van escriure perquè els seus alumnes s'exercitessin en l'aprenentatge de la llengua llatina. Al costat de Schade, van escriure diàlegs d'aquest tipus, entre altres, Vives, Erasme, J. Sturm o Cervantes de Salazar. En ells s'aporta una visió de la realitat de la infantesa i la joventut de l'època que difícilment pot trobar-se a qualsevol tractat. Les formes de mostrar-se i d'actuar dels estudiants, els seus problemes de tot tipus, les seves relacions amb companys, mestres i familiars, els seus jocs i diversions, les seves penúries, etc. són descrits de forma col·loquial, no exempta, de vegades, del realisme més cru.

Posteriorment, el terme *paidologia* apareix dins l'àmbit de la medicina, principalment en tractats de ginecologia, per referir-se a la cura dels nadons. Concretament, el metge madrileny i marquès Andrés del Busto, catedràtic de la Facultat de Medicina a la Universitat Central de Madrid, va publicar l'any 1881 un llibre titulat *Memorial razonado para la reforma de la enseñanza clínica de la especialidad de ginecología y paidología*.³

Però la proposta d'una ciència multidisciplinària dedicada a l'estudi de tot allò relacionat amb el desenvolupament físic i intel·lectual de l'infant, que es digués *paidologia*, encara que va tenir també com a escenari Alemanya, no es va produir

2. P. SCHADE, *Paedologia Petri Mosellani Protegensis: Dialogi*, Lió, Seb. Gryphium, 1534. L'exemplar de la Biblioteca Nacional, corresponent a l'edició que se cita, es troba enquadrernat al costat de dotze diàlegs de C. Hegendorph, amb el qual comparteix portada. La primera edició dels trenta-set diàlegs de Schade va aparèixer el 1517. Schade, molt jove, va escriure els diàlegs per encàrrec del director de l'escola de St. Thomas, on ensenyava aleshores, i els personatges són els seus alumnes de Leipzig. En la seva curta vida, Schade es va dedicar intensament a l'estudi, a l'ensenyament i a l'escriptura. Té una obra extensa, de la qual destaquen uns comentaris a *De Institutione Oratoria* de Quintilià, i altres de dedicats a *Noctes Atticae* d'Aulus Gèli.

3. A. BUSTO, *Memorial razonado para la reforma de la enseñanza clínica de la especialidad de ginecología y paidología...*, Madrid, Imprenta de Enrique Rubiños, 1881. Sobre la *paidologia* mèdica es pot consultar J. PARDO, *Contribución al estudio de la cronología histórica de la paidología médica*, Madrid, Universidad Central, Facultad de Medicina, 1936, tesi doctoral inèdita.

fins el 1896. L'artífex en va ser el psicopedagog nord-americà Oscar Chrisman (1856-1929), llavors doctorand a Jena.

Chrisman s'havia graduat en el Clark College de Worcester, Massachusetts, i, tot seguint les orientacions del seu professor Granville Stanley Hall (1844-1924), havia viatjat a Alemanya per llegir, el 1896, la seva tesi doctoral titulada *Paidologie: Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*,⁴ a la Universitat de Jena. De retorn als Estats Units, Chrisman es dedicà, juntament amb Stanley Hall, a la difusió del Moviment d'Estudi de l'Infant, i publicà diversos títols sobre la nova ciència paidològica, principalment des del punt de vista de la psicologia infantil.⁵ Amb el temps, Chrisman va dirigir un Laboratori de Paidologia a la Universitat d'Ohio, Athens (1905),⁶ des d'on editava la revista *Paidologist*.

Les noranta-sis pàgines de la tesi de Chrisman contenen, al costat de la proposta de definició de la paidologia com a ciència de l'infant, un estudi històric i una extensa relació de bibliografia paidològica. Hi va haver qui va voler veure en aquest text l'estrena, com a neologisme, del nom paidologia; una afirmació que el mateix Chrisman s'afanyaria a desmentir en confessar que havia pres el terme d'un article titulat «The Hearing of Children», publicat en el número de desembre (1893) de la revista *Pedagogical Seminary de Worcester, Massachusetts*.⁷ Això significa que el terme paidologia va aparèixer abans en anglès que en alemany.

L'èxit de la proposta continguda a la tesi de Chrisman va ser immediat, i, poc després, a Suïssa, Bèlgica i França —països que, juntament amb Alemanya i el Regne Unit, aplegaven llavors l'avantguarda de la renovació científica de la pedagogia—, hom va adaptar el nom a la seva fonologia, convertint la *Paidologie* alemanya en *pédologie*, amb gran predicament en tot l'àmbit francòfon. Avui el terme *pedologia* es fa servir també per identificar, dins l'àmbit de la biogeografia, una disciplina que estudia l'origen, les característiques, la distribució i la utilització dels sòls.

Pel que fa a Espanya i als països hispanoparlants d'Amèrica, la recepció de la proposta paidològica va adoptar el nom de paidologia, encara que alguns autors, per influència francesa, utilitzaren *pedologia* en un primer moment, i, amb menys freqüència, estudi de l'infant.

4. O. CHRISMAN, *Paidologie: Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes* (Paidologia: Projecte per a una nova ciència de l'infant), Universitat de Jena, 1896, tesi doctoral.

5. Vegeu O. CHRISMAN, «The secret language of childhood», *Century Magazine*, vol. 56 (1898), p. 54-59. També O. CHRISMAN, *The historical Child*, Boston, Richard G. Bagder, 1920.

6. C. R. GARVEY, «List of American Psychology Laboratories», *Psychological Bulletin*, núm. 26 (1929), p. 652-660.

7. O. CHRISMAN, *The historical Child*, 1920. En el prefaci d'aquesta obra Chrisman explica com va trobar el terme a la p. 438 de la revista esmentada.

Finalment, als territoris de llengua anglesa es van emprar, des del principi, ambdues accepcions, *paidology* i *pedology*. Tanmateix el fenomen era més aviat conegut com Child Study Movement.

Origen i extensió del Child Study Movement o paidologia

Com diem, gairebé quatre segles després de la publicació del text de Schade Mosellano, el 1896, Oscar Chrisman exposa a la Facultat de Filosofia de la Universitat de Jena la seva tesi doctoral, que consisteix en un «projecte per a una nova ciència del nen» que havia de dir-se paidologia. Així doncs, cal considerar el text de Chrisman com el document fundacional de la nova ciència. Va actuar com a censor de la tesi el doctor Wilhelm Rein (1847-1929), deixeble d'Herbart i per aquelles dates professor de pedagogia a la Universitat citada.

No hi ha dubte que la proposta de Chrisman es produïa en un context apropiat. L'experimentació que es duia a terme en l'entorn educatiu durant aquelles dècades finals del segle XIX descobria que el nen no era un ens abstracte sinó una individualitat que podia i havia de diferenciar-se. Rousseau ho havia dit, i cap a la seva obra es van tornar les mirades de pedagogs, psicòlegs i metges, donant-li la raó, almenys, en allò que un nen no és un adult en formació, i que els infants necessiten una atenció, uns temps i, fins i tot, uns espais que no han de ser necessàriament els mateixos per a tots.

L'infant, des de sempre desconegut i, en molts casos, maltractat, abandonat, explotat o assassinat, ocupava finalment un lloc social diferent com a subjecte protagonista, i cap al seu coneixement va començar a orientar-se una bona part dels esforços de la investigació científica positiva durant aquests anys del naixent segle XX.

Chrisman plantejava que el nen, considerat com a individualitat, descobria un ampli camp d'investigació —desconegut fins al moment, almenys des d'una perspectiva sistemàtica—, que havia produït des de feia anys gran quantitat d'estudis. El que Chrisman evidenciava havia de continuar durant dècades.

Edouard Alfred Claparède (1876-1940), catedràtic de Psicologia a la Universitat de Ginebra i cofundador de l'Institut J. J. Rousseau a la mateixa ciutat, és autor d'un d'aquests estudis, potser el de més repercussió en la nostra àrea, titulat *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (Ginebra, 1904),⁸ en el qual ofereix

8. L'obra va ser objecte d'una gran difusió a Europa i Amèrica. Les edicions es van anar succeint durant la vida de l'autor, corregides i augmentades, fins a una edició pòstuma, editada per J. Piaget. El 1910 en va aparèixer la primera traducció al castellà amb un prefaci de l'autor especialment escrit per a l'edició espanyola, i amb un estudi preliminar del traductor Domingo Barnés; vegeu E. CLAPARÈDE, *Psicología del niño y pedagogía experimental: Problemas y métodos: Desarrollo mental: Práctica integral*, Madrid, José Blas i C^a., 1910.

un encertat panorama de la innovació científica del moment amb relació a la infantesa, el seu estudi, la seva protecció, la seva educació, la seva salut i la seva orientació; continguts, tots aquests, que ja en aquestes dates eren reclamats per a la definició de la nova ciència paidològica.

Al costat de Claparède, altres autors orientaven els seus esforços en aquesta direcció de cap a cap de l'Occident culte de l'època. Des dels Estats Units destaca la personalitat del ja anomenat Granville Stanley Hall, mentor d'Oscar Chrisman i un dels màxims impulsors del Child Study Movement a l'Amèrica del Nord.⁹ És autor d'*Aspects of child life and education* (Boston, 1907) i va ser editor, des de la Clark University a Worcester, de la revista *The Pedagogical Seminary* (posteriorment *Journal of Genetic Psychology*), que funcionava com a òrgan del Child Study Movement, i que va mantenir, des de 1898, una secció fixa, a càrrec de L. N. Wilson, anomenada *Bibliography of Child Study*, amb els catàlegs de les obres que apareixien a tot el món sobre paidologia.

Per la seva banda, a Anglaterra es van fundar societats destinades a la promoció d'aquest tipus d'investigacions, com la British Child-Study Association de Londres, que publicava un butlletí anomenat *The Paidologist*.

A Alemanya van destacar els estudis paidològics d'Emile Kraepelin (1846-1914) al seu laboratori de Heidelberg; també, l'obra d'autors com ara W. Köhler (1887-1949) o E. Spranger (1882-1963). A França, M. E. Blum va controlar el moviment en solitari durant aquests primers anys des de les pàgines de la *Revue Philosophique* amb publicacions en diferents mitjans,¹⁰ que conduïren a la fundació de la Société pour l'Étude Psychologique de l'Enfant. I a Portugal, Antonio de S. Faria de Vasconcelos (1880-1939) va publicar unes voluminoses *Lições de pedologia e pedagogia experimental*.¹¹ A poc a poc el deixant de la nova ciència paidològica s'estén per tots els països de l'Europa occidental; també, com veurem més endavant, per Rússia i Hispanoamèrica.

9. G. S. HALL, *La psicología y la paidología*, Madrid, Ediciones de La Lectura, s. a. Aquest text conté una aproximació a la història del Moviment d'Estudi del Nen. D'altra banda, Hall hi confessa la seva passió primerenca pel punt de vista genètic de les coses, que s'inicia en les seves lectures de Hegel i culmina en Darwin, Spencer, Haeckel i Weis (p. 13), una bona mostra de la torsió que la biologia va executar en els discursos filosòfics i en els itineraris formatius de molts estudiants i intel·lectuals de l'època, tant a Europa com a Amèrica.

10. M. E. BLUM, «La pédologie, l'idée, le mot, la chose», *Année Psychologique*, núm. 5 (1899), p. 299-331. També M. E. BLUM, «Note sur les divisions et la méthode de la pédologie», a *Comptes rendus du deuxième Congrès international de philosophie*, Ginebra, Kundig, 1904. (Citat per Jean Paulhan a *Journal de Psychologie Anormale et Pathologique*, vol. II, 1905, p. 357).

11. A. FÁRIA DE VASCONCELOS, *Lições de pedologia e pedagogia experimental*, Lisboa, Antiga Casa Bertrand, 1923.

Pel que fa a Espanya, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE) va recollir des del principi l'evolució de la paidologia.¹² La nòmina de pedagogs espanyols que es van unir a la proposta paidològica és extensa des del principi: Rufino Blanco (1871-1936), ponent espanyol al Primer Congrés Internacional de Paidologia; Domingo Barnés (1879-1943), primer catedràtic de Paidologia a la madrilenya Escola Superior del Magisteri; August Vidal Perera (1872-1922), autor del primer manual de psiquiatria infantil; Margarida Comas; Juan Jaén; Ruiz Amado; Anselmo González; Luis Huerta; María de la Rigada; Emilio Mira, etc. en constitueixen una bona mostra.

Des de tots els sectors socials, universitaris i de la cultura en general, se sentia aquesta preocupació per la infantesa. Això va afavorir la proliferació d'adhesions al moviment paidològic des de les diferents especialitats; i encara que aquesta notable repercussió no significava que es trobessin respostes per als problemes que la investigació treia a la superfície, no hi ha dubte que tal abundància d'estudis sobre el nen va constituir un esperó per a disciplines emergents com la psicopedagogia, la sociologia o la psiquiatria infantil.

Així, cal considerar com a efectes d'aquesta preocupació per la figura del nen algunes de les dades que ofereix l'evolució de la medicina en aquest període, com els referents als congressos internacionals de pediatria, l'establiment de la inspecció medicoescolar a Bèlgica, Suïssa, Alemanya i els Estats Units ja abans de final de segle, o l'aparició d'una sèrie de monografies sobre psiquiatria infantil, les primeres d'aquesta especialitat.¹³

Al costat de la psicopatologia infantil, la fundació i ràpida expansió de la psicoanàlisi va obrir nous horitzons, molt polèmics en l'època, a la investigació sobre la infantesa referent a la definició del nen com a subjecte de l'educació, i també respecte al tema de la sexualitat infantil. Freud, que va viatjar a Worcester atenent una invitació de Stanley Hall, va contribuir amb la seva obra a posar en entredit la moral sexual de l'època, juntament amb la incipient investigació genètica i els discursos eugenèsics, que incidien directament en temes com la coeducació o l' aclariment de la sexualitat en la infantesa.

Per la seva part, el tema de la protecció del menor, un altre aspecte d'aquest retrobament de la consciència social amb la problemàtica de l'infant, va impulsar una ingent quantitat d'iniciatives encaminades al dictat de lleis de protecció, a

12. Pot servir d'exemple A. SAMONATI, «Escuelas experimentales, laboratorios de paidología y clínicas psicológicas», BILE, vol. XI (1916), p. 4 i s.

13. Poden servir d'exemple les obres que sobre aquesta especialitat publiquen entre 1887 i 1888 Pierre Filibilliu, Hermann Emminghaus, J. Langdon Down i Pierre Moreau de Tours; vegeu E. DOMÈNECH i J. CORBELLÀ, *Aportacions a la història de la psicopatologia infantil*, Barcelona, Publicacions del Seminari Pere Mata de la Universitat de Barcelona, 1997.

augmentar l'eficàcia en l'atenció als nens abandonats o maltractats, o la cura de la salut infantil i la lluita contra els alts índexs de mortalitat.

Una de les iniciatives més importants en aquest àmbit va ser el Congrés Internacional de Protecció a la Infantesa, reunit a Anvers el 1890. Allà el doctor espanyol Manuel Tolosa Latour (1857-1919) va proposar aprofundir i ampliar l'estudi sobre els menors que s'havien de sotmetre a la tutela de l'Administració per al seu seguiment científic, antropològic i medicopsicològic. En grau major o menor, aquest objectiu va inspirar les polítiques de protecció a tots els països de l'àrea.¹⁴

Des de la nova psicologia científica es pretenia patronejar el moviment paidològic, a causa de l'atractiu encaix que trobaven al seu si les investigacions de la psicologia evolutiva i de la psicologia de l'educació. I molts pedagogs, que buscaven per tots els mitjans la fonamentació de la pedagogia com a ciència de l'educació, es van mostrar disposats també a assumir un protagonisme que consideraven indiscutible en el conjunt del moviment,¹⁵ i que, amb els anys, realment van aconseguir, més per la falta d'entusiasme de les altres especialitats que per una altra cosa.

L'eufòria que impregnava els discursos de la nova pedagogia científica va portar G. Persigout, per exemple, a identificar la paidologia amb la pedagogia general, en escriure que «la paidologia o pedagogia general és la ciència biopsicosocial del nen». De fet existeix un nodrit nombre d'aportacions de psicòlegs i pedagogs que van incloure la nova ciència en l'àmbit disciplinari de les seves respectives especialitats, sense que la frontera entre aquestes aportacions estigués ben definida; una situació, d'altra banda, que avui considerem característica durant tot aquell primer període de fonamentació de la psicopedagogia.¹⁶ Pot servir de referència en aquest sentit l'obra de Vigotsky, especialment els seus *Fonaments de paidologia*, o els textos d'alguns pedagogs experimentals, com el ja nomenat de Persigout, entre molts d'altres.

14. Recordem, per exemple, la Llei espanyola de protecció a la infància, aprovada el 1904, o l'en-càrrec que rep Alfred Binet del ministre d'Instrucció Pública de París aquell mateix any per organitzar una comissió d'estudi dels nens anormals. Vegeu també A. C. MOREU, «La recepción de las doctrinas correccionistas en España. Políticas educativas y metodologías psicopedagógicas», *Revista de Educación*, en premsa.

15. G. PERSIGOUT, *Essais de Pédologie general*, París, Doin, 1908, p. 52. L'obra del psicopedagog Sáez Morillas constitueix un altre exemple entre molts d'altres; vegeu M. SÁEZ MORILLAS, *Introducción al estudio de la paidología y pedagogía moderna*, Pamplona, Imp. Artes Gráficas, 1922.

16. A. C. MOREU i R. BISQUERRA, «Los orígenes de la psicopedagogía. El concepto y el término», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 13, núm. 1 (2002), p. 17-29.

La institucionalització de la paidologia

La proposta que consisteix a fer convergir els estudis procedents dels diferents àmbits disciplinaris implicats d'alguna manera en el coneixement, la protecció i l'educació del nen buscava, doncs, la construcció d'una nova ciència d'ampli espectre, positiva i experimental.

L'apreciable repercussió que, com s'ha vist, va tenir la proposta paidològica, va impulsar ja l'any 1906 l'organització d'un Congrés Nacional de Paidologia a la ciutat de Berlín, i, uns quants anys després, del Primer Congrés Internacional de Paidologia, que es va reunir a Brussel·les entre el 12 i el 18 d'agost de 1911.¹⁷

Si bé la idea d'organitzar un congrés internacional va sorgir dels cercles psicopedagògics de Bèlgica, França i Suïssa, es buscava la participació de totes les especialitats implicades en l'estudi del nen. El va presidir el metge belga Ovide Decroly (1871-1932), fundador de l'emblemàtica École de l'Ermitage; i de la coordinació es va encarregar una eficaç col·laboradora seva, la doctora Josefa Ioteyko, membre de l'Acadèmia de Ciències de París, defensora del naturisme i autora d'una extensa obra de caràcter medicopedagògic.

El congrés es va organitzar entorn de cinc seccions: 1) Paidologia i nomenclatura; 2) Antropometria, Biologia i Higiene; 3) Psicologia normal i anormal; 4) Pedagogia normal i anormal, i 5) Sociologia infantil.¹⁸ De la delegació espanyola assistent al congrés destaca la participació de Rufino Blanco, que va parlar de paidologia, paidotècnia i pedagogia experimental.¹⁹

Dins d'aquesta evolució ascendent de la nova ciència, la Universitat de Brussel·les va instituir el 1913 la primera Facultat Internacional de Paidologia, sota la direcció de Ioteyko, encara que tan flamant institució aviat va veure interromputs els seus treballs a causa de l'esclat de la Primera Guerra Mundial. Més llarga vida van tenir les càtedres de Paidologia que es van fundar en els més importants centres pedagògics i psicopedagògics.

A Espanya, la Junta de Professors de l'Escola d'Estudis Superiors del Magisteri de seguida va donar suport a la proposta de sol·licitud de la Càtedra de Paidolo-

17. J. IOTAYKO (ed.), *Premier Congrès International de Pédologie*, Brussel·les, Misch & Thron, 1912, 2 v.

18. Aquell mateix any es va reunir a Dresden un Congrés Alemany per a l'Educació i l'Estudi del Nen, amb dues seccions: 1) Escoles del treball (ponent: G. Kerschensteiner), i 2) L'escola i el problema de la intel·ligència (ponents: E. Meumann i W. Stern); vegeu L. CELLÉRIER i L. DUGAS, *Année Pédagogique: Première année 1911*, París, Alcan, 1912, p. 91.

19. Les dues intervencions de Blanco en el congrés es recullen a R. BLANCO SÁNCHEZ, *Paidología, paidotecnia y pedagogía experimental*, Madrid, Imp. de la Revista de Archivos, 1911. Nou anys després, l'autor va reelaborar el text per incloure'l a R. BLANCO SÁNCHEZ, *El año pedagógico hispanoamericano*, vol. 1, Madrid, Perlado Páez y Compañía, 1920.

gia, instaurada per una Reial ordre de 28 de setembre de 1918. El ja anomenat Domingo Barnés, pedagog i posteriorment ministre d'Educació, es va fer càrrec de la càtedra.

Barnés s'havia doctorat amb una tesi sobre paidologia, i tenia publicada una obra titulada *Fonts per a l'estudi de la paidologia* (Madrid, 1917), en la qual es refereix a la nova ciència com al conjunt d'investigacions relacionades amb la naturalesa de l'infant, tot indicant la identitat de continguts entre la paidologia i l'estudi de l'infant.²⁰

Un sumari estudi bibliomètric sobre paidologia en aquests anys demostra que, des dels seus orígens, amb la sistematització dels *child studies* que va realitzar Chrisman el 1896, el volum de publicacions de caràcter paidològic va augmentar a tot Europa i Amèrica de forma significativa. La institucionalització universitària de la paidologia va contribuir també a aquest increment.

Tanmateix, en acabar la Primera Guerra Mundial, els entorns de disciplines ben consolidades, com ara la pediatria, s'allunyen del moviment paidològic, definitivament decantat cap al vessant psicopedagògic. Ja hem explicat que la tradició de la paidologia mèdica és anterior a la proposta de Chrisman; a més, la medicina havia d'atendre les demandes de noves especialitats procedents del camp pediàtric —com la nipiologia²¹ o la puericultura—, que cercaven també, enmig de l'eufòria paidològica, un lloc en el concert científicoprofessional del moment.

Així, els metges (pediatres, nipiòlegs, paidopsiquiatres, puericultors, etc.) no es van mostrar gaire entusiastes amb l'evolució psicopedagògica que semblava consolidar-se en la nova especialitat, i van nodrir de contingut social, antropològic, educatiu, etc. les noves especialitats pediàtriques. Només els metges psicopedagogs, com Ovide Decroly, Maria Montessori (1870-1952) o José de Eleizgui (1879-1956), continuaran adscrits al moviment paidològic. Aquest replegament dels metges, i altres raons de diversa mena —guerres, nova situació geopolítica, evolució

20. Concretament, Barnés escriu: «Cuando el objeto es el alma del niño, se agrupan á su alrededor todas las investigaciones acerca de los diversos aspectos de la naturaleza del niño —antropología, fisiología y patología infantil—, y al conjunto de estas investigaciones se las suele llamar por unos “estudio del niño”, y por otros, “paidología”», D. BARNÉS, *Fuentes para el estudio de la paidología*, Madrid, Museo Pedagógico, 1917, p. 48-49.

21. L'amplitud de la franja d'edat de la pediatria (entre zero i setze o fins i tot divuit anys), i els nous camps fronterers amb la medicina pediàtrica que havia desvetllat la investigació paidològica, van ser els factors impulsors de noves propostes disciplinàries. La nipiologia (νηπιος) és una d'aquestes noves disciplines, fundada pel metge italià E. Cacace l'any 1905, que estudia l'infant lactant. Es va estendre per Espanya, França i Amèrica, i es va institucionalitzar parcialment. Nogensmenys l'any 1973 es va celebrar un Congrés Internacional de Nipiologia, i, a dia d'avui, encara té presència a la universitat italiana. Com a exemple de la producció publicística de l'especialitat, vegeu B. MUSSA i E. CACACE, *Trattato di nipiologia*, Torí, Minerva Medica, 1958.

de la ciència, etc.—, que caldria estudiar amb més deteniment, provocaran un desplaçament gradual del moviment paidològic cap a noves zones de la geografia mundial, amb una orientació definitivament psicopedagògica.

Després de la Segona Guerra Mundial, és a Rússia i a Llatinoamèrica on es continua observant un interès ressenyable per la paidologia. Va ser potser a Rússia on la paidologia, ben acollida en principi pels cercles de la ciència marxista, va arribar a un nivell de definició epistemològica més elaborat.

El desenvolupament de la paidologia a Rússia té un referent fonamental en la persona de Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934), autor d'uns *Fonaments de paidologia* (1934), i en altres paidòlegs russos, que veien en la paidologia la ciència pura de la infantesa, capaç de realitzar la síntesi de les aportacions de totes les ciències socials i naturals implicades en la formació del nen. En un context semblant, la pedagogia s'havia de fundar a partir de la síntesi paidològica.

Però Anton Makarenko (1888-1939), un dels representants de la pedagogia oficial, pensava que les ciències humanes i socials havien de continuar sent considerades com a auxiliars de la pedagogia, per la qual cosa es va mostrar sempre crític amb el nou corrent, i va denunciar els perills de la paidologia per la seva orientació biològica.

La conseqüència de tot això va ser la negació oficiosa de la paidologia en un article aparegut a *Pravda* el 5 de juliol de 1936.²² Vigotsky havia mort dos anys abans i el seu nom va ser silenciats durant dècades; no, però, la seva obra, que va continuar desenvolupant-se sota el guiatge dels seus col·laboradors Alexander R. Luria (1902-1977) i Alexei N. Leontiev (1904-1979). Però en els anys seixanta la paidologia va ser prohibida definitivament; es van clausurar tots els laboratoris psicopedagògics i es van suprimir les càtedres universitàries on es treballaven matèries pedagògiques amb connotacions biològiques respecte a la formació dels infants, tot orientant el discurs oficial clarament a favor d'una concepció sociologista de la pedagogia.

La paidologia a l'Amèrica Llatina

Respecte a la implantació de la nova ciència a Llatinoamèrica, hi ha notícies d'una presència primerenca de la paidologia durant la primera dècada del segle xx en articles apareguts en algunes publicacions periòdiques, i a les aportacions de viatgers que, per algun motiu, van estar en contacte amb el desenvolupament del

22. N. S. KUREK, «Pedology and Psychotechnique about the Moral, Intellectual and Physical Levels of the Development of USSR Population in 20th Years», *Psychological Journal*, vol. XVIII, núm. 3 (1997), p. 149-159.

moviment paidològic europeu o nord-americà. Així, per exemple, el psicopedagog espanyol Martín Navarro Flores (1872-1950) publicava, ja el 1908, un article titulat «Paidologia» a la revista de La Plata (Argentina) *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* (des de 1915 *Archivos de Ciencias de la Educación*).²³

Aquesta revista, dirigida per l'insigne psicopedagog argentí Víctor Mercante (1870-1934), permet seguir la recepció dels corrents experimentals de la psicologia i la pedagogia a l'Argentina. No en va, Mercante va dedicar una bona part dels seus esforços a la divulgació de les teories del positivisme en l'àmbit de la psicopedagogia des del seu càrrec de director en diverses institucions educatives argentines. En relació directa amb el tema que aquí es tracta, Mercante va ser director del Laboratori de Paidologia a la Universitat de La Plata, i autor, el 1915, d'un manual de psicologia educativa que va titular *Paidología*.²⁴

Deixeble i continuador de l'obra de Mercante va ser el psicopedagog Alfredo Calcagno (1891-?), organitzador en 1914 del Laboratori de Paidologia que dirigiria Mercante, i professor de psicopedagogia des de 1920. Calcagno va deixar constància de la seva experiència organitzadora en un llibre titulat *Laboratorio de Paidología: Direcciones y consejos para su instalación y funcionamiento en las escuelas normales y en las universidades* (Buenos Aires, 1916).

Una recepció també relativament primerenca de la paidologia va tenir lloc a Cuba sota el guiatge del pedagog Alfredo M. Aguayo (1866-1948). Encara que nascut a Puerto Rico, Aguayo va cursar els seus estudis i va desenvolupar la seva magna obra pedagògica a Cuba. És autor de diversos tractats de pedagogia, de filosofia de l'educació i de psicologia pedagògica. Va dirigir la *Revista de Educación*, autèntica porta d'entrada a Cuba dels nous corrents de l'educació i del pensament pedagògic de l'Escola Nova. Respecte a l'entorn paidològic, Aguayo va dirigir un Laboratori de Paidologia a la Universitat de l'Havana, del qual va donar compte a la seva obra *El Laboratorio de Paidología de la Universidad*.²⁵

Però on la paidologia va tenir un predicament més estès i una major permanència en el temps va ser, sens dubte, a Mèxic. D'entre el nodrit grup de destacats pedagogs mexicans que es van implicar en el moviment paidològic, destaca el nom de Salvador Manuel Lima (1885-1954), que, el 1918, sent catedràtic a l'Escola Nacional de Mestres, va introduir el currículum de paidologia en el pla d'estudis d'aquesta institució; una iniciativa que aviat es va fer extensiva a altres escoles normals de mestres del país.

23. M. NAVARRO FLORES, «Paidología», *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, vol. corresponent a l'any 1908, p. 336-344.

24. V. MERCANTE, *Paidología*, Buenos Aires, Gleizer, 1927.

25. A. M. AGUAYO, *El Laboratorio de Paidología de la Universidad*, l'Havana, Cultural, 1918.

D'altra banda, la paidologia apareix en el text de la Llei de readaptació juvenil mexicana de 1958, que, al seu article 16, defineix les atribucions d'una Secció Medicopedagògica i de Paidologia. De la permanència en el temps de la paidologia mexicana constitueix una prova irrefutable l'obra del psicopedagog espanyol José Peinado Altable (1908-1994), exiliat a Mèxic i autor d'un manual de paidologia que, el 1974, encara es continuava reeditant.²⁶

A la recepció de la paidologia a Perú va contribuir l'arribada a Lima en 1935 del psicòleg alemany Walter Blumenfeld (1882-1967), enginyer i doctor en filosofia per la Universitat de Berlín. Havia dirigit al seu país l'Institut Psicotècnic i el Laboratori de Psicologia Aplicada de l'Escola d'Enginyers de Dresde, i va arribar a Lima contractat per la Universidad Nacional Mayor de San Marcos per dirigir l'Institut de Psicologia i Psicotècnia. Amb el temps, Blumenfeld va fundar l'Institut Psicopedagògic Nacional, des d'on va dirigir el Departament de Paidologia Normal.²⁷

Podem concloure aquest apartat afirmant, doncs, que la paidologia es manté viva, en unes o altres zones al llarg de tot el segle xx, amb una clara evolució en els seus continguts que va des de l'inicial Child Study Movement durant els anys d'entresegles, xix-xx, a l'estudi de l'infant-alumne, de l'infant en situació d'aprenentatge, segons hem pogut comprovar en les propostes paidològiques que van perviure després de la Segona Guerra Mundial, principalment a Rússia i Llatinoamèrica.²⁸

Especialistes en paidologia per al segle xxi

A la vista de la història que s'explica en els apartats anteriors d'aquest article sembla que caldria considerar avui com merament testimonial el projecte paidològic que s'inicia a Alemanya el 1896 amb el Moviment d'Estudi de l'Infant. Anteriorment, la tradició de la paidologia humanista de Schade Mosellano i la tra-

26. J. PEINADO, *Paidología: Psicología infantil*, 9a ed., Mèxic, Porrúa, 1974. Abans d'emprendre el seu exili, Peinado, en col·laboració amb Juan Jaén, ja havia escrit sobre paidologia; vegeu J. JAÉN i J. PEINADO, *Manual de paidología*, 2a ed., Madrid, Aguilar, 1935.

27. En altres països llatinoamericans, a falta d'investigacions que demostrin el contrari, la incidència de la paidologia, encara que interessant, va tenir una menor rellevància. Es troben aportacions aïllades sense una presència institucional; vegeu B. GENTILINI, *La educación del niño o sea paidología dedicada a los padres y educadores*, 2a ed., Santiago de Xile, Apostolado de la Prensa, 1921.

28. No oblidem, encara que les considerem excepcionals, les referències a la paidologia que trobem en alguns manuals europeus de pedagogia, com el de Hubert Henz, que inclou la paidologia com una de les ciències de l'educació al costat de la pedagogia històrica, la pedagogia sistemàtica, la didàctica, la psicologia pedagògica i la sociologia pedagògica; vegeu H. HENZ, *Tractat de pedagogia sistemàtica*, Barcelona, Herder, 1976.

dició de la paidologia mèdica dins de l'entorn pediàtric mostraven ja el caràcter multidisciplinari i complex de l'estudi de la infantesa. A més, durant tot el segle xx, la deriva epistemològica i la tendència a la superespecialització han dividit els grans departaments universitaris en multitud de seccions i subseccions, tot expedint gran quantitat de títols que acrediten la complexa demanda professional que l'actualitat reclama. Com tot, la superespecialització comparteix avantatges i desavantatges.

Pel que fa a aquests últims, resulta evident que la realitat no està tan fragmentada. És així que, en molts casos, per atendre determinades situacions es fa necessari el concurs de professionals de diferents especialitats. Ja hem deixat esmentat que des de fa temps és habitual recórrer a equips multiprofessionals per resoldre necessitats de producció a qualsevol sector. I des de fa temps, també, s'ha manifestat la dificultat que suposa el bon funcionament d'aquests equips quan el seu concurs no és excepcional sinó habitual. Problemes relacionats amb la coordinació o amb la responsabilitat, supervisió, etc. dels seus resultats llastren moltes vegades l'eficàcia d'aquests equips.

Un exemple pròxim al tema que aquí es tracta és el de la gerontologia (també atrapada en un principi per la xarxa de la medicina geriàtrica), que des de plantejaments de caràcter multidisciplinaris ha anat obtenint el reconeixement científic general i internacional. Avui, finalment, la gerontologia es troba sòlidament institucionalitzada, i l'atenció de la gent gran ha donat un important pas endavant.

De la mateixa manera, el món de la infantesa, l'adolescència i la joventut planteja nous reptes davant de les situacions també noves que es generen des dels àmbits que li són propis: el familiar i l'escolar. Per una altra part, nous problemes de caràcter demogràfic, cultural, lingüístic, polític, etc. obren qüestions que escapen als especialistes i que requereixen constantment el concurs multiprofessional com a últim recurs. Es dona el cas que, en massa ocasions, una estratègia semblant no aconsegueix sinó diluir el problema en un laberint d'accions que «entretenen», «distreuen», «ocupen», etc. agents i subjectes en una gestió aparentment racional, els resultats de la qual resulta difícil avaluar.

Polítics, juristes, psicòlegs, psiquiatres, pediatres, inspectors d'educació, professors, educadors especialitzats, psicopedagogs, treballadors socials, jutges, advocats, policies, treballadors socials, etc., habitualment presents en equips multiprofessionals, no comparteixen una visió unívoca sobre la infantesa, ni aquesta constitueix alguna cosa estàtica en el temps. Les estratègies d'avui poden quedar obsoletes demà. I un especialista, des de la seva parcel·la professional, difícilment pot aportar visions més globals; molt menys, plantejar estratègies que s'aventurin més enllà dels límits del camp de coneixements que li proporciona la seva especialització.

Està clar que falta una baula en la cadena responsable de l'atenció a la infantesa, que supleixen, aleatòriament, unes vegades els polítics des de la seva condicionada o interessada visió de la realitat, d'altres, els professionals d'una disciplina, que fan seu el dèficit per guanyar presència en el sector, o perquè, de bona fe, creuen que és la seva responsabilitat. En tots els casos la solució és parcial i els resultats continuen denunciant el buit existent.

És potser pensant en la superació d'aquest dèficit que avui alguns departaments universitaris en diferents llocs del planeta pensen en la paidologia. En alguns casos, la paidologia s'ofereix com a assignatura en estudis de diversa naturalesa, generalment relacionats amb la pedagogia social, la psicopedagogia, la psicologia evolutiva, la psicologia clínica o la pediatria.²⁹

En altres llocs van més enllà. Des del Japó, per exemple, s'ofereixen estudis de paidologia com a especialitat amb aquest nom. El pla d'estudis d'aquesta especialitat que es duu a terme a la Universitat de Kyoto és, potser, el més complet dels que mantenen les universitats japoneses. Des del Departament de Paidologia de la Universitat de Kyoto es desenvolupen quatre cursos: Psicologia infantil, Protecció de la infància, Cultura infantil i Educació infantil.

I a l'Amèrica del Nord, hi ha títols universitaris que preparen avui joves nord-americans per exercir de paidòlegs. La Bowie State University, a Washington, desenvolupa aquesta especialitat interdisciplinària, adoptant també el nom clàssic —en aquest cas *Pedology*—, i inclou coneixements i pràctiques en àmbits que, des d'una visió general, tenen una implicació directa amb la infantesa i l'adolescència. Aquests coneixements —educatius, psicològics, socials, sanitaris, judicials, polítics, lúdics, esportius, artístics i d'organització i gestió de centres relacionats amb la infància, l'adolescència i la joventut— obren les noves possibilitats professionals d'aquesta especialitat, que es troben emplaçades principalment en institucions educatives, hospitals, centres d'acolliment, centres de menors, organitzacions esportives i d'esbarjo, agències d'adopció, ajuntaments, associacions de pares i un llarg etcètera.

La pregunta que es va concretant, davant d'aquestes i altres manifestacions de la nova paidologia avui disponible, és si cal considerar com a excepcionals manifestacions aïllades de la paidologia, com la de la Universitat de Kyoto, o com aquest títol de paidòleg que avui ofereix la Bowie State University de Washington,

29. Respecte a aquesta última, per exemple, les facultats de medicina de la Universitat italiana ofereixen avui com a assignatura l'estudi de la nipiologia i la paidologia. A Itàlia, el vocabulari mèdic conserva per a la paidologia els referents de la pediatria social que des de sempre havia tingut la paidologia mèdica. D'altra banda i també avui, a Alemanya, la revista *Pädiatrie und Pädologie* reprèn la tradició de la paidologia mèdica. I a la xarxa conviuen diverses comunitats virtuals de paidologia, amb aquest nom.

amb un pla d'estudis que remet sense complexos al més pur esperit de la paidologia alemanya de finals del segle XIX.

A tall de cloenda, podem ressaltar que la paidologia té al darrere una interessant història, i la realitat sembla que es nega a enterrar-la definitivament. El temps no trigarà a dir-nos si la nova paidologia té encara un objecte per complir a la parcel·la de l'actual entorn científic que té a veure amb la cura, la protecció i l'educació de la infància, l'adolescència i la joventut. Mentrestant hem exposat fins aquí una història que no per desconeguda s'ha d'oblidar ni bandejar, perquè —al cap i a la fi— aquest també és l'objectiu de la història: mostrar els entorns científics i socials on han nascut les diverses disciplines i sabers.

Reforma i contrareforma de la formació professional a la LGE i a la LOGSE. Alguna lliçó de la història recent per a la situació actual?*

Rafael Merino Pareja

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUM

L'objectiu de l'article és fer un breu resum de la història recent de la formació professional reglada a Catalunya i a Espanya, per entendre millor els canvis recents i donar llum a les discussions actuals sobre l'ensenyament secundari en general i la formació professional en particular. A partir dels pocs estudis que han dedicat una atenció especial a la formació professional, es fa un recorregut històric per les propostes legislatives del segle xx, amb un especial èmfasi a les lleis de 1970 i 1990, així com la configuració final que va marcar l'aplicació de les diferents normatives. La dinàmica de reforma i contrareforma educativa ha estat recurrent en la història de l'educació espanyola, dinàmica que no és aliena a la política educativa de principis del segle xxi. En aquest sentit, la persistència de la formació professional com a via segregada de la via acadèmica ha superat els diferents intents d'integrar-la a l'ensenyament secundari.

PARAULES CLAU: formació professional, educació secundària, reforma educativa, història de l'educació, política educativa.

* Per tal de facilitar la lectura d'aquest article tot seguit s'indica el significat de les sigles que s'han emprat en la seva redacció: FP: formació professional; FPR: formació professional reglada; FPI: formació professional inicial; LGE: Llei general d'educació; EGB: ensenyament general bàsic; BUP: batxillerat unificat polivalent; COU: curs d'orientació universitària; FP1: formació professional de primer grau; FP2: formació professional de segon grau; FP3: formació professional de tercer grau; LOGSE: Llei d'ordenació general del sistema educatiu; ESO: ensenyament secundari obligatori; FPE: formació professional específica; CFGM: cicles formatius de grau mitjà; CFGS: cicles formatius de grau superior; PGS: programes de garantia social; CENU: Consell de l'Escola Nova Unificada; LOCE: Llei orgànica de qualitat de l'educació.

ABSTRACT

This article is a short summary of vocational educational training (inside the educational system) in Catalonia and Spain over the last few decades. The objectives are to understand the recent changes and to shed some light on the current discussion on the secondary school, particularly the vocational training track. Studies in this field do not abound, but the main laws enacted throughout the Twentieth Century with some contributions by social scientists. The main focus is on the comparison between two laws, enacted in 1970 and 1990, and the contrast between these laws and the results of their implementation. Reform and counter-reform have often been present in the Spanish history of education, and this process is now also on the policy agenda. In this regard, vocational training is always beside and below the academic track, and all attempts at integration in the secondary school have failed.

Introducció

En aquest article es pretén fer un resum de la història de les darreres dècades de la formació professional reglada (FPR), és a dir, la formació per a l'ocupació dels joves que assumeix el sistema educatiu. Els darrers canvis en la política educativa i en les lleis educatives estan generant debats no només en l'àmbit polític sinó en tota la comunitat educativa. Per entendre millor la configuració del sistema educatiu cal anar als antecedents, a la construcció històrica d'aquest sistema, fruit de la interacció entre la producció de lleis i normatives amb l'acció dels individus, de forma individual i agregada o bé de forma col·lectiva.

No es pot fer una història de la formació professional sense fer la història del sistema educatiu en el seu conjunt, i molt especialment de l'ensenyament secundari. Per raons òbvies, en aquest article destaquem allò que és més rellevant per a la història de la formació professional, de forma panoràmica fins a la promulgació de la Llei general d'educació de 1970, i amb un cert detall comparem aquesta llei amb la Llei general d'ordenació del sistema educatiu de 1990. Finalitzem amb un breu epíleg sobre les actuals lleis educatives i algunes reflexions sorgides de l'anàlisi històrica de la formació professional.

La formació professional abans de la LGE

La història de l'FPR a Espanya abans de la Llei general d'educació del 1970 és una història de discontinuïtats i feble interès per part tant de l'Estat com del

teixit empresarial¹ (Farriols *et al.*, 1994; Puelles, 1991; Casal *et al.*, 2001). Per tant, la segmentació escolar estava entre la primària i el batxillerat (o entre no estudiar i estudiar, ja que, de fet, anar a les escoles de primeres lletres no va ser considerat estudis fins fa molt poc).

La història de l'FP no pot anar deslligada del tram d'ensenyament secundari, tram que ha tingut problemes d'identitat des de l'inici del sistema educatiu modern. Se'n qüestionava la naturalesa, els destinataris i el contingut curricular: «Lo que hay es una lucha fuerte respecto de lo que debe ser la enseñanza primaria y la superior. Lo que se ignora es la naturaleza de la enseñanza secundaria. Unos dicen que es la preparación a la vida; otros, que es la cultura general, y otros que es una continuación de la escuela primaria, y otros que es la antecámara de la Universidad; los hay que piensan que está hecha para los niños de origen humilde, y otros para una juventud elegida.»²

Aquests dubtes respecte a la definició, els continguts i els destinataris els trobem des de l'inici del sistema educatiu liberal i s'expressen al llarg de tot el segle XIX i també del XX, amb les successives reformes liberals i contrareformes conservadores.³ En el fons tenim el debat sobre el paper de l'escola en la reproducció de les posicions socials o en les possibilitats de mobilitat social: «En una primera época —finales del XVIII y principios del XIX— se aprecia el nacimiento de las fuerzas ideológicas y organizaciones, los primeros balbuceos de una educación secundaria con todas sus limitaciones y contradicciones, producto de la herencia de siglos anteriores y de la desesperada búsqueda de identidad social de la burguesía

1. En el cas espanyol la desvinculació de l'FP del món del treball ha estat endèmica, amb una relació «d'amor i odi» que va de la total subordinació a l'empresa (que mai no ha existit) fins a la ignorància mútua (Blasco *et al.*, 1984). A diferència d'Alemanya, que va acompanyar el procés de modernització econòmica i social de postguerra amb un augment de la demanda de formació superior i un augment de les oportunitats de feina i de salari per a les classes baixes, a Espanya «la industrialización tardía, el doble dualismo de la estructura social y económica y la dictadura política se reflejan en una gran resistencia de las estructuras tradicionales de la enseñanza. Éstas se caracterizan, durante mucho más tiempo que en otros países norteeuropeos, por la polarización entre la corta educación básica para el pueblo, y una enseñanza superior altamente selectiva para la élite en el Estado y la sociedad. Una formación profesional y técnica comparable a la alemana no puede desarrollarse debido a las debilidades de la tradición artesana y al carácter insular de la industria» (Kölher, 1994, p. 13).

2. Aquesta citació recull una intervenció d'un diputat liberal al parlament espanyol a principis del segle XX. Citat a PUELLES *et al.*, 1996, p. 24.

3. Òbviament, aquesta era una qüestió que es debatia en l'àmbit europeu. És revelador l'escrit fet a principis del segle XX per Durkheim sobre l'evolució i el paper de l'ensenyament secundari a França, on expressa la crisi d'identitat d'aquest tram de l'ensenyament (Durkheim, 1989). Curiosament, Durkheim rebutjava l'entrada «d'estudis d'aplicació» a l'ensenyament secundari, que tindria una funció bàsicament de flexió i de preparació per a la universitat (Durkheim, 1992, p. 394).

como nueva clase, que origina desde un principio, las ambivalencias y fluctuaciones entre distintos tipos o concepciones de educación secundaria, y fundamentalmente entre dos: la humanística y la técnico-profesional» (Viñao Frago, 1982, p. 16). En aquest sentit, la introducció d'estudis secundaris amb un significat d'utilitat econòmica i industrial tindria grans dificultats d'aplicació: «Un nuevo tipo de enseñanza más utilitaria y profesional no tenía posibilidad alguna de extenderse y ser deseada si no conducía a posiciones sociales de mayor prestigio y remuneración, lo que requería profundas transformaciones socioeconómicas previas» (Viñao Frago, p. 103).⁴

Fins ben entrat el segle xx, l'ensenyament secundari va quedar reduït a una minoria molt seleccionada socialment i que continuava els estudis a la universitat, amb uns continguts bàsicament humanístics. Es tractava d'una escola dual en un sistema d'ensenyament liberal, segons la terminologia de Lerena (1991). En aquest sistema la formació per al treball es limita a la primària, en una funció més ideològica que econòmica o professional, o bé fora del sistema educatiu per les vies tradicionals de l'aprenentatge directe o els lligams entre famílies i agrupacions gremials. A Catalunya és de destacar que l'aparició al segle xix d'algunes escoles d'arts i oficis en algunes ciutats responia a iniciatives dels sectors de la burgesia local més preocupats per la formació dels obrers, amb una motivació entre la filantropia i la necessitat de disposar d'una elit d'operaris qualificats i comandaments intermedis.⁵ També apareixen, a partir de l'herència d'escoles específiques (nàutica, belles arts, etc.) i l'impuls dels governs liberals, les escoles tècniques

4. Naturalment, aquests debats també es donaven als altres països europeus, com indica Caron del cas francès: «Elitismo rima con intelectualismo: se cultivaba el amor a lo bello, en las mismas fuentes grecolatinas que los colegios del Antiguo Régimen, persiguiendo con constancia un "ideal no utilitario". Todos los intentos de crear una enseñanza "especial" o "moderna" donde se diera menor importancia al latín, o incluso se suprimiera suscitaron arduas resistencias y, cuando llegaron a buen puerto, sonadas burlas. Cuando se creó una cátedra de comercio en Sainte-Barbe, la gran institución privada parisina, sus alumnos fueron denominados "Palatinos" (también se habló de las "clases para tenderos")» (Caron, 1996). Aquest elitisme era el que veia amb autèntica por l'accés de les classes populars a l'ensenyament mitjà i que va retreure durant molts anys l'acció de l'Estat en la promoció d'aquest nivell d'ensenyament, i va quedar reduït a les *public school* i *grammar school* angleses, o els *gymnasien* alemanys, així com a algunes escoles professionals però destinades a les classes mitjanes (Caron, 1996, p. 188-198). Malgrat això, l'expansió de l'ensenyament secundari es va donar en les incipients classes mitjanes i les noves elits socials que estaven configurant l'Estat i l'economia amb els nous valors d'esforç, mèrit, competició, èxit... que era la funció socialitzadora dels instituts i col·legis d'ensenyament secundari (Caron, 1996, p. 230).

5. Com és el cas d'una escola d'arts i oficis d'una ciutat que s'està industrialitzant al segle xix (Merino, 2002). Per aportar una visió dels objectius ideològics i tècnics d'aquestes escoles, vegem algunes idees del fundador d'aquest centre l'any 1891:

superiors, però sense connexió amb una formació professional primària o post-primària (Viñao Frago, 1982, p. 457).⁶

No és fins a la dècada dels anys vint que es fa un primer intent d'articular un sistema de formació professional amb els estatuts de l'*enseñanza industrial* (1924) i de *formación profesional* (1928). En plena dictadura de Primo de Rivera, i amb un sistema econòmic encara basat en l'agricultura (llevat de Catalunya i el País Basc), es fa una llei que intenta posar ordre al «marasme d'ordenaments confusos» (Casal *et al.*, 2001, p. 102) i impulsa l'acció ordenadora de l'Estat, encara que en mans del Ministeri de Treball i no des del Ministeri d'Ensenyament (o Instrucció, com es deia llavors), la qual cosa ja indica la posició marginal que ocupava l'FP respecte a l'ensenyament general, ja que quedava totalment desconnectada dels cicles educatius (sense possibilitats d'accés o «passarel·les», sense homologacions de títols, etc.).

Agreujant aquesta desconexió, les característiques de l'FP definida en aquesta legislació eren la flexibilitat en la programació (no es fixaven cursos ni durada) i en l'accés de l'alumnat, i una descentralització que donava gran autonomia als

La ignorància condueix, sovint, l'home al vici i al crim, la instrucció s'ha de considerar remei preventiu per a evitar-los. La instrucció és la salvaguarda del capital.

L'obrer que posseeix coneixements, teòrics i pràctics, serà sempre preferit a aquell que sia rutinari, puix que en el temps d'avenc en què ha entrat la nostra indústria, els treballadors necessiten en absolut coneixements científics per adaptar-los al treball.

L'obrer acostumat a l'estudi aprèn a tenir criteri propi en totes les qüestions i difícilment el sedueixen les utopies que en clubs i reunions se li prediquen.

Cal preparar la joventut per a què allà on hi hagi una fàbrica de teixits, o un taller industrial, sia de la classe que sia, s'hi pugui guanyar el seu pa i el de la seva família mercès als coneixements que, com a mare previsor, li haurà proporcionat l'Escola d'Arts i Oficis.

Aquests exemples estan molt en la línia de l'estudi de M. F. Enguita sobre *La cara oculta de la escuela* (1990), amb citacions de diferents països que mostren que durant el segle XIX i bona part del XX l'educació dels obrers tenia aquesta barreja de control ideològic i domesticació amb una actitud entre paternalista i filantròpica de la burgesia. No és estrany que els sindicats i les primeres organitzacions obreres es malfiessin d'aquesta formació, per més que dignificar el treball manual també era del seu interès (Collins, 1989, p. 130).

6. De fet, l'aparició de la preocupació sobre la formació professional reglada (millor dit, en escoles) sorgeix amb la crisi del sistema tradicional d'aprenentatge, lligat al nou mode de producció fabril. Un informe de 1877 sobre la situació dels aprenents de París explicava: «La especialidad lo ha invadido todo [...]. En la mayoría de las industrias se han creado talleres secundarios donde a lo largo de todo el año no se fabrica más que un objeto, o incluso una fracción de objeto. Y en los talleres pequeños es donde más abundan los aprendices, porque sólo allí pueden ser fuente de beneficios para el amo que vigila personalmente el trabajo, y haciendo constantemente el mismo objeto no pueden llegar a ser buenos obreros, de los de verdad [...] el aprendizaje se halla en trance de decadencia» (citat a Perrot, 1996, p. 130). La solució que propugnava aquest informe era la creació d'escoles professionals estatals que combinesin la formació general amb la professional (Perrot, 1996, p. 131).

Patronatos Locales (Planas, 1986, p. 72). És a dir que l'externalització dels ensenyaments professionals va acompanyada de la desregulació en els continguts, l'accés i l'estatut del professorat, qüestió aquesta que es tornarà a repetir a la LOGSE amb els PGS.⁷

Una qüestió interessant d'aquesta llei de formació professional era la divisió jeràrquica dels nivells de formació professional: «La formación de obreros a partir de la identificación *de unidades simples de trabajo comunes a diferentes industrias*; la formación de maestros y artesanos a partir de la identificación *de unidades complejas de trabajo diferenciado o especializado*; la formación de técnicos ayudantes como profesionales al servicio de la ayuda y colaboración directa con los ingenieros, y la formación de los ingenieros como personal capacitado para el diseño y realización de proyectos industriales o la dirección de producción» (Casal *et al.*, 2001, p. 105, cursiva a l'original). És a dir, ja existeix una primera classificació segons la divisió social del treball i una primera aproximació de cicles de formació idonis per a cada segment d'especialització del mercat laboral, sense connexió entre ells i amb poques perspectives de mobilitat.

Cal dir que la promulgació d'aquesta llei no va tenir els resultats esperats. De fet, del discurs reformista traduït en disposicions legislatives a les pràctiques socials hi ha una distància considerable en circumstàncies normals;⁸ llavors en el context espanyol aquesta distància és més gran pel divorci secular entre la realitat social i l'entramat institucional. Especialment en el cas de l'educació i de l'FP, aquest divorci ha estat endèmic i els resultats de l'estatut de 1928 van ser pràcticament nuls: «En la práctica, no hubo ni concertación, ni financiación, ni apertura al discurso de la formación, ni oferta efectiva de FP; los Patronatos Locales resultaron entes burocratizantes, el Estado se inhibió de la financiación y recorrió al principio de subsidiaridad en relación a las corporaciones locales y las congregaciones religiosas, el empresariado no asumió la Formación Continua como necesidad y los trabajadores acudían al mercado de trabajo sin otra formación que la facilitada por un sistema educativo enmarcado en la Ley Moyano» (Casal *et al.*, 2001, p. 108).

Les reformes i contrareformes educatives durant l'època de la República i la Guerra Civil són d'una gran controvèrsia ideològica i estan molt centrades en as-

7. Programes de garantia social són els cursos previstos per la LOGSE per a l'alumnat que no supera l'ensenyament obligatori, cursos destinats a donar una formació laboral bàsica per a l'accés al mercat de treball.

8. Cal recordar el títol del llibre de M. Crozier *No se cambia la sociedad por decreto* (1984), en el qual descriu les dificultats dels planificadors francesos a veure resultats de l'acció reformadora si no és d'acord amb els «corrents de fons» de la societat, a més dels efectes perversos que genera aquesta acció reformadora.

pectes politicoideològics, com ara l'ensenyament de la religió, la formació dels mestres o el control de la inspecció educativa (Puelles, 1991). La prioritat va ser, lògicament, l'escolarització de la població infantil en l'escola primària, atès el gran dèficit que hi havia. Pel que fa a l'ensenyament secundari, més que realitzacions concretes, es recullen les propostes d'unificació que havia plantejat i experimentat la Institución Libre de Enseñanza. Respecte a la unificació de l'ensenyament en un tronc comú des de la primària fins a la universitat, les propostes més radicals havien estat inspirades pel model de les escoles racionalistes fundades per Ferrer i Guàrdia i lligades al moviment anarquista: «Pretendían conseguir los anarquistas la desaparición de las diferencias entre trabajo intelectual y manual [...], sin especializaciones científicas prematuras» (Vázquez, citat a Puelles, 1991, p. 351).⁹

En aquest sentit, la proposta més elaborada i que va tenir una mínima traducció en la planificació educativa va ser la del CENU, el Consell de l'Escola Nova Unificada, que es va constituir a Catalunya l'any 1936 per organitzar el sistema educatiu. Segons el Pla General d'Ensenyament elaborat pel CENU, l'ensenyament obligatori arribaria als quinze anys (encara que de manera flexible), i després, a partir de les capacitats dels alumnes, els menys capaços anirien a escoles de preaprenentatge per preparar-se per a feines no qualificades; una part dels alumnes «mitjans», a escoles d'aprenentatge (Escola del Treball) per preparar-se per a oficis qualificats i belles arts, i la resta, a un ensenyament politècnic que prepararia per a les escoles tècniques i els politècnics universitaris, institucions de clara influència soviètica (Fontquerni, Ribalta, 1982). És curiós observar que en el mateix Pla General es fa una quantificació dels tres tipus d'alumnes que sortiran de l'ensenyament obligatori: els mal dotats (20 %), els mitjans (73 %) i els ben dotats (7 %), això sí, amb l'objectiu que aquesta classificació fos resultat de la capacitat individual i no producte de les divisions socials. Es pot dir que el CENU va assumir l'ideal meritocràtic per excel·lència. Però aquest ideal va tenir tres importants entrebancs a l'hora de posar-lo en pràctica: en primer lloc, i com és habitual, la manca de recursos econòmics; en segon lloc, la persistència de desigualtats socials: «La igualtat d'oportunitats, en una societat que tot just iniciava un procés profund de reforma, era totalment utòpica i invalidava, per un llarg període de temps, el tan

9. Tampoc no és menyspreable la influència que va tenir la pedagogia soviètica en el pensament socialista europeu i les seves propostes d'integració de l'ensenyament professional i l'ensenyament humanista. En aquest sentit, és interessant recuperar la crítica que feia Gramsci a l'escola professional: «La escuela profesional no debe convertirse en una incubadora de pequeños monstruos áridamente instruidos para un oficio, sin ideas generales, sin cultura general, sin alma, sino sólo dotados del ojo infalible y de la mano firme. También a través de la cultura profesional puede brotar, del niño, al hombre. Siempre que sea cultura educativa y no sólo informativa, o no sólo práctica manual» (Gramsci, 1985).

celebrat principi de promoció segons la vàlua i la capacitat de cadascú. Aquest podria ser el punt que, considerat en tota la seva magnitud, obstaculitzaria l'aplicació realista del Pla —l'adopció de l'escola única—, atès que intentava remeiar les injustícies socials heretades, a través del Politècnic d'Adaptació —que estava destinat als obrers que, sense titulació prèvia, volien ingressar a la universitat—, no tenia en compte el fet de la desigualtat inicial, que perduraria molt de temps, encara que la societat endegués aquest procés de canvi» (Fontquerni i Ribalta, 1982, p. 49). I el tercer problema és de caràcter pedagògic: «En l'explicació de les bases esmentades es reconeixia la construcció d'alumnes amb diferents capacitats, més endavant aquest problema és tractat des del punt de vista dels perjudicis que la convivència significava, i, a la pràctica, fou abandonat definitivament» (Fontquerni i Ribalta, p. 49). És a dir que fins i tot el plantejament més unitari i en el context de més «fervor» revolucionari reconeixia la dificultat del que més tard s'anomenaria comprensivitat en l'ensenyament secundari. Aquest és un tema que retornarà amb força amb el debat sobre l'aplicació de la LOGSE.

L'intent següent de regulació es fa a l'època franquista, en clara contrareforma educativa i social del que havia representat la República. La Llei de bases d'ensenyament mitjà i professional de l'any 1949 i la Llei de formació professional industrial de l'any 1955 marquen un nou intent d'ordenació de l'ensenyament mitjà i de l'ensenyament professional. En el context dictatorial, en plena època d'autarquia i de nacionalcatolicisme, les lleis educatives del franquisme tornen al classisme més dur del sistema liberal d'ensenyament en el sentit de Lerena. La Llei del 1949 no qüestiona en absolut el batxillerat selectiu, sinó que dissenya un batxillerat laboral al mateix nivell que el batxillerat elemental però que no va tenir un desenvolupament més que testimonial (Farriols *et al.*, 1994). La Llei del 1955, en canvi, introdueix un discurs més tecnocràtic d'adequació a la incipient industrialització que s'estava desenvolupant al país. En part, és una continuació de l'estatut del 1928, amb la diferenciació de tres nivells en la jerarquia de formació professional: preaprenentatge, aprenentatge industrial i mestratge industrial. També recupera altres idees, com ara la participació d'agents socials i la necessitat d'estendre la formació professional i el reciclatge a la població activa. A diferència de l'estatut del 1928, però, es reglamenten de manera centralitzada les titulacions i especialitats, així com el lligam amb les categories laborals que quedaven regulades per les ordenances laborals.

No cal dir que de nou l'aplicació d'aquesta llei, vigent fins a l'aplicació de la LGE (Llei general d'educació) l'any 1975, va quedar lluny dels objectius plantejats: «En cierta forma, los grandes objetivos políticos de estructurar una FP más adecuada a las futuras necesidades del sistema productivo fruto del incipiente discurso tecnocrático y del capital humano choca en parte con la inoperancia de la

administración para el cambio, con la cultura empresarial y con la insuficiente financiación de la inversión en formación. La mayor parte de los objetivos en relación al reconocimiento de cualificaciones, la formación de aprendices por el sistema en alternancia, la formación continua de los trabajadores, etc., no dejan de ser meras pantallas y formas de enmascaramiento de un sistema educativo prisionero de la administración burocrática del estado franquista y el sindicalismo vertical» (Casal *et al.*, 2001, p. 113).

En definitiva, l'evolució del sistema educatiu espanyol fins als anys setanta ens mostra una segregació radical de l'FP del sistema reglat, i a més en una posició clarament marginal.¹⁰ Tots els elements explicatius que hem desenvolupat en el capítol anterior estan produint aquesta segregació. L'elaboració de les regles del joc és presonera d'un capitalisme espanyol clarament perifèric i dependent, que no elabora ni des del punt de vista teòric ni des del punt de vista aplicat un discurs sobre la qualificació i la formació de la mà d'obra. Les cotilles ideològiques tampoc no permeten elaborar un discurs sobre la igualtat d'oportunitats ni sobre la mobilitat social; al contrari, mostren un classisme només qüestionat en períodes de revolta, a més d'un tradicionalisme en els costums que afectaven la divisió sexual del treball¹¹ i altres aspectes de la vida quotidiana.

D'altra banda, la possibilitat de l'acció col·lectiva dels individus estava fortament limitada pels condicionaments sociopolítics. La divisió social del treball era molt marcada i les expectatives (o horitzó de classe) de mobilitat no necessitaven el sistema educatiu sinó la mobilitat geogràfica, el transvasament de l'agricultura a la indústria urbana i l'acumulació per la via del treball intensiu, si no es buscava la mobilitat col·lectiva que proclamaven els moviments populars al camp i a la ciutat, de forma intensa en els períodes de revolta. Els grans canvis socials i econòmics que comencen a desenvolupar-se durant els anys seixanta seran la condició prèvia per poder plantejar una FP diferent, més integrada en el sistema educatiu reglat, més articulada amb el teixit productiu i més pensada per a la promoció social i professional dels individus.

10. Davant de l'escassa implantació de l'FP, algunes grans empreses crearen als anys seixanta els seus propis centres de formació, però era per la necessitat que tenien d'alfabetitzar una mà d'obra que provenia de les zones rurals i amb una escassíssima escolarització. Aquests centres van anar tancant en la mesura que a partir dels anys setanta s'institucionalitza l'FP, les taxes d'escolarització es fan pràcticament universals i comencen a aparèixer els símptomes de la crisi econòmica, que obliga a retallar despeses a les empreses (Quit, 2000).

11. Molt accentuat en el cas de l'FP. Per exemple, a l'hora de dissenyar les especialitats, les noies tenien cabuda en les «Profesiones Femeninas» de la Llei del 1949. L'FP era una forma més de continuar assignant papers tradicionals a homes i a dones.

La reforma de l'FP en la LGE

La Llei general d'educació, i anteriorment el *Libro Blanco*, planteja una transició cap a un sistema tecnocràtic d'ensenyament, en paraules de Lerena (1991, p. 109). El sistema liberal havia entrat en crisi perquè l'escola havia de respondre a noves necessitats socials (tant de reproducció com de mobilitat), i calia un nou marc normatiu que consolidés d'alguna manera l'escenari que s'estava creant. Dit d'una altra forma, la construcció de les regles de joc no era contingent sinó que responia a una situació socioeconòmica determinada: «Lo que llamamos sistema de enseñanza tecnocrático no es un producto de los va y viene ministeriales, no ha sido un invento o creación de la Ley general de educación (1970); ésta no ha hecho más que empezar a reconocerlo y tratar de regularlo y consagrarlo en una determinada configuración, más o menos acabada, más o menos paralela a la correspondiente a otros sistemas en igual fase y en otros países» (Lerena, 1991, p. 251).

Més enllà d'un cert determinisme i d'una concepció lineal de la història i de la successió dels modes de producció del pensament marxista, aquesta visió es dona en un context real de transformació del mercat de treball, de l'economia capitalista i de l'estructura social, i aquests fenòmens afecten de manera molt directa les funcions socials de l'escola. El mateix Lerena apunta que aquesta nova estructura de classes (salarització de les classes mitjanes, burocratització, industrialització) fa una triple demanda a la pràctica educativa escolar: disminució de les restriccions a la mobilitat social, ja que la diversificació de les classes socials fa augmentar la lluita individual i per tant l'increment de la demanda educativa s'inscriu en les estratègies de mobilitat ascendent; participació de la *intelligentsia* en la racionalització de l'aparell productiu, que cada cop necessita més aplicació de coneixement científic per assegurar guanys de productivitat, i una major neutralitat ideològica i més contingut tecnocientífic en els currículums (Lerena, 1991, p. 253).

Aquesta modernització del sistema educatiu es fa amb la connexió de l'FP amb el sistema educatiu, per primera vegada en la història de l'educació espanyola. Però es fa una connexió en el sentit del que Baudelot i Establet anomenaren la doble xarxa: una xarxa d'escola primària i formació professional curta d'accés als oficis i ocupacions de baixa qualificació (PP) i una segona d'escolarització llarga a través de la secundària i la superior (SS). En el disseny de la LGE, però, no estava explicitat d'aquesta manera, ans al contrari: la idea original era establir un tronc comú i unificat amb sortides professionalitzadores a la fi de cada nivell. L'FP1 (formació professional de primer grau) era la sortida per als que acabaven l'EGB (ensenyament general bàsic), l'FP2 (formació professional de segon grau), per als que acabaven el batxillerat, i l'FP3 (formació professional de tercer grau), per als que

acabaven els primers cicles universitaris. D'aquesta manera, la llei pretenia substituir el model rígid d'oficialia i mestratge per un model en sintonia amb les teories meritocràtiques del capital humà, amb l'objectiu de permetre la progressió dels individus fins al màxim de les seves potencialitats, els seus mèrits i la seva vàlua personal.

Aquesta estructura definida a la LGE no és original, sinó que respon als corrents de l'època. De fet, un informe sobre l'organització de l'FP al Quebec de l'any 1962 (citat a Gregoire, 1967) ja plantejava l'FP com a cicles terminals després de cada cicle de formació general, i es marcava com a objectiu que cap adolescent deixés el sistema educatiu sense una formació professional específica. Aquesta FP es dividiria en dos *paliers*: un de dos anys després de vuit anys d'escola, que formaria els obrers qualificats o semiqualicats, i un segon de dos anys després de nou o més anys d'escola, per formar en els oficis qualificats. Aquesta FP superior donaria accés a la universitat i es podria connectar amb l'FP de menor rang a través d'un curs pont.¹²

L'aplicació de la LGE va seguir un camí ben diferent dels objectius proposats. L'entrada en vigor es va caracteritzar per un clima social, polític i econòmic força mogut: «La LGE hizo frente a una notable contestación social y sus impulsores no fueron capaces de forzar la previsión de mecanismos adecuados de financiación de la reforma. Para colmo, el inicio de su aplicación coincidió con el inicio en España de la grave crisis económica mundial de mediados de los setenta. Demasiados obstáculos para los objetivos propuestos» (Farriols *et al.*, 1994, p. 42).

En definitiva, la Llei del setanta intenta configurar un subsistema de formació professional basat sobre el paper en cicles, és a dir, en formacions de curta durada (no més de dos anys) de caràcter «vocacional», després d'una etapa de formació general i ponts d'accés al món del treball. El context polític i ideològic, però, no permetia trencar la divisió entre treball manual i intel·lectual a edats curtes (ja que després de l'EGB l'única sortida per a l'alumnat que no obtenia el graduat era l'FP1) i avançar en la línia de la comprensivitat que els països anglosaxons estaven promovent (amb les *comprehensive schools*), i fins i tot a Alemanya es va fer una tímida reforma comprensiva enmig d'un sistema fortament dividit entre estudis acadèmics i professionals.

Els objectius marcats a la LGE es van desdibuixar a la pràctica, i després del decret de regulació de l'any 1974, l'FP es converteix en un itinerari diferenciatiu i alternatiu al tronc acadèmic, que esdevé el punt de referència de prestigi i propedèutic (Planas, 1986). Així es consolida la doble xarxa o escola dual:

12. Aquesta possibilitat d'accedir a l'FP superior a través d'un curs pont és l'opció que es va generalitzar a Espanya, amb la qual cosa es desviava dels objectius inicials, com s'explicarà de seguida.

— L'FP1 queda com a via obligatòria per a l'alumnat que no ha superat l'EGB. Aquest fet, a més d'allargar l'escolaritat obligatòria fins als setze anys per via d'un decret, aboca l'FP1 a una via marginalitzada i de segona.

— Es permet la connexió entre l'FP1 i l'FP2 a través del Règim d'Ensenyaments Especialitzats: «En la práctica lo que tenía que ser la excepción se convirtió en la regla, y los alumnos que cursan 2º grado de FP en España, sólo un 4 % lo hace con el Régimen General (a través de las enseñanzas complementarias) y el 96 % lo hace bajo el régimen excepcional de Enseñanzas Especializadas» (Planas, p. 82). De fet, l'FP2 es convertí en la continuació «natural» de l'FP1 (per als que no l'abandonaven) i amb una durada de més de dos anys.

— L'FP3 no va ni néixer. La manca de reforma de la universitat, ancorada encara en un sistema molt tradicional, i la manca de voluntat política van fer inviable una formació professional de nivell superior.

— La preparació per al món del treball queda en dubte quan el 80 % de l'alumnat s'agrupa al voltant de quatre branques professionals, la qual cosa fa quelcom més que sospitar que la funció de pàrquing d'aquestes branques donava als instituts de FP una imatge social desprestigiada, conflictiva i allunyada del teixit productiu.

No tot és un balanç negatiu. En l'actiu tenim que el gran creixement de la població adolescent escolaritzada al llarg dels anys setanta i vuitanta va ser gràcies a l'expansió de l'FP. Del curs 1975-1976 al curs 1989-1990 els estudiants de FP pràcticament es tripliquen (de 300.000 a 840.000), i en canvi els estudiants de BUP (batxillerat unificat polivalent) no arriben a doblar-se (de 820.000 a 1.480.000). Això significa que el pes de l'FP en el total d'alumnat escolaritzat passa del 27 % al 36 %.¹³ Això va fer que la massificació del batxillerat elemental anterior a la Llei del 1970 quedés minvada per l'aplicació de la Llei, ja que l'efecte va ser sobretot en el creixement de l'FP, «rama en la cual los alumnos sí crecieron enormemente, a consecuencia en buena parte de la inauguración de la rama administrativa, que amplió la FP a las mujeres, cuya presencia era casi nula antes» (Carabaña, 1997, p. 94).

Un altre actiu va ser el relativament bon funcionament de l'FP2, sobretot a la dècada dels vuitanta (Farriols *et al.*, 1994, p. 44), amb les pràctiques en empreses i amb una xarxa de centres que es comencen a relacionar amb empreses de l'entorn, tot i que a força de tenir una població escolar ja seleccionada, fins i tot amb un percentatge significatiu d'alumnat que prové del BUP (Merino i Morell, 1998).

Un altre efecte de la Llei va ser donar la capacitat al professorat de decidir sobre la promoció de l'EGB al BUP o la no-promoció (Carabaña, 1997, p. 95). Per tant, les estratègies d'avaluació i de pas de la primària a la secundària acadèmica o pro-

13. Aquestes dades són extretes del llibre de Farriols ja citat a partir de fonts del Ministeri d'Educació.

fessional per part dels centres i del professorat s'hauran de tenir en compte per explicar els fluxos d'un nivell a l'altre.

I finalment, una paradoxa. Malgrat l'establiment de la doble xarxa escolar per la via del decret, la connexió de l'FP1 amb l'FP2 tenia un caràcter recuperador, tot i que per a una minoria d'estudiants, que amb un punt de partida de certificat d'escolaritat podien arribar a una especialització mitjana i amb una bona inserció professional, malgrat l'academicisme dels estudis de primer i segon grau de FP (Merino i Morell, 2000). En termes de divisió social del treball, és un sistema selectiu però alhora possibilita una continuïtat en la socialització de treballadors de baixa i mitjana qualificació.¹⁴ Un itinerari de FP tenia aquesta virtut, la possibilitat de seguir un itinerari llarg de formació professional sense necessitat de tenir un títol (el graduat escolar) i «recuperar» (encara que per a pocs casos, cal insistir) per als estudis alumnes que tenien un fort refús envers un ensenyament tan tradicional com el de la segona etapa d'EGB i que haurien incrementat el seu refús dins el BUP. Són aquells alumnes els pares dels quals sovint els qualifiquen de 'llestos que no serveixen per estudiar'» (Planas *et al.*, 1982, p. 61).

La reforma de l'FP en la LOGSE

L'aplicació de la LGE comença a la segona dècada dels setanta i ja el 1981 el Govern de la UCD torna a plantejar la necessitat d'una nova reforma de l'ensenyament mitjà. Els canvis socials, polítics i econòmics havien fet obsoleta de manera molt ràpida la regulació del sistema d'ensenyament de la LGE (Puelles *et al.*, 1996, p. 49). En aquesta proposta de reforma s'analitzaven els punts crítics de la LGE: fracàs escolar en finalitzar l'EGB, la doble titulació i la ineficàcia de l'FP1. I es posaven sobre la taula propostes com ara l'escolarització fins als setze anys en un tronc comú obligatori i gratuït (un batxiller general i tècnic) amb dues sortides, l'acadèmica (batxillerat superior amb diferents modalitats) i la professional (amb durada variable).

Amb tot, l'informe publicat per la Comisión Interministerial para la Formación Profesional l'any 1981 justifica la connexió de l'FP de primer grau amb la de segon grau de la manera següent: «La realidad es que el Régimen General, al que se accede desde la formación profesional de primer grado, a través de un curso de enseñanzas complementarias de tipo teórico, ha tenido poca aceptación debido a

14. Precisament, per a alguns autors, allargar l'escolaritat obligatòria, com va ser el cas de la LGE dels deu als catorze anys, no va significar una menor selecció, sinó que l'escola veia reforçat el seu paper de classificació a través del recorregut de les seves xarxes (Lerena, 1991, p. 262).

la dificultad de superar este curso teórico que ha de ser forzosamente muy denso para comparar los conocimientos científicos y humanísticos a los de Bachillerato, y por otra parte interrumpe la formación de tipo técnico-práctica a la que están habituados estos alumnos. Por esta razón se ha seguido preferentemente el Régimen de Enseñanzas Especializadas que prosigue durante los tres cursos con regularidad la enseñanza combinada teórico-práctica» (p. 51). Aquest serà el problema més gran que es tornarà a plantejar més tard amb la LOGSE i la possible connexió del grau mitjà amb el grau superior: no serà més fàcil connectar-los amb un curs pont que no perdi el caràcter tecnicoprofessional que amb un curs de condensació (i compressió) del batxillerat?

Pel que fa als objectius de la reforma, l'informe proposa per al cicle obligatori unificar els programes i retardar la segregació d'alumnes, reforçar l'orientació acadèmica i professional i diversificar però alhora integrar educació general i professional (p. 200). I per al cicle postobligatori, «ofrecer una gama más vasta y realista de opciones en los estudios, reduciendo a la vez las distinciones jerárquicas entre la enseñanza general y la profesional y atenuando el problema de la irreversibilidad de las elecciones» (p. 203). No s'arriba a proposar la mateixa titulació per a les dues vies formatives però sí que l'FP no sigui una via terminal sinó reversible.

No van trigar a sortir les crítiques a aquesta proposta per les seves contradiccions. Tenim de nou el dilema de la comprensivitat i la necessària diversificació de currículums en la secundària («el misterio de la reforma, o la conciliación de los contrarios», que diria Fernández Enguita, 1987). La crítica és la mateixa que havia fet Lerena a la LGE: l'allargament de l'escolaritat obligatòria transforma la selecció social d'estar dintre o fora del sistema educatiu a estar en les xarxes o vies de classificació interna per la via de l'orientació escolar.

Desestimada la proposta del Ministeri d'Educació de la UCD, la necessitat de reformar la secundària es fa més palesa durant tota la dècada dels vuitanta, amb el Govern socialista, que en aquest sentit continua la discussió de nous cicles i nova organització del batxillerat i de la formació professional. La novetat és la posada en pràctica de centres pilot que experimenten les propostes que es discuteixen en l'àmbit teòric. Amb tot el bagatge de discussió i experimentació s'arriba a la promulgació de la LOGSE.

Així, la LOGSE (Llei d'ordenació del sistema educatiu) defineix una FPR basada en cicles de durada curta en acabar els diferents nivells de la formació general (ensenyament secundari obligatori —ESO— i batxillerat), com sobre el paper ja plantejava la LGE. A més, diferencia entre la formació professional de base i la formació professional específica (FPE). La primera entraria integrada en els cicles obligatoris (primària i ESO) i formaria part del currículum general (amb la introducció de l'as-

signatura de tecnologia a l'ESO),¹⁵ i la segona serien els cicles formatius de grau mitjà i de grau superior, sense connexió ni passarel·la, i donaria una formació suficient dintre d'un camp professional acotat per afrontar la transició a la vida activa: «No sería coherente con este modelo conectar, a través de un curso puente, la FP de grado medio con la FP de grado superior. Se volvería al esquema de la LGE y conduciría a la pérdida de atractivo de la FP superior para aquellos alumnos que han cursado el bachillerato» (Marchesi, 1998, p. 445). Més que tornar a l'esquema de la LGE, es tornaria a l'esquema que va suposar la contrareforma de la LGE, ja explicada a l'apartat anterior.

Per evitar la doble via, doncs, s'exigeix la mateixa titulació per fer batxillerat i CFGM (cicles formatius de grau mitjà), i això en teoria els fa del mateix valor. Això es fa per evitar la doble xarxa i la segregació de l'FP com a via per als no aptes des del punt de vista acadèmic. D'alguna manera, els CFGM es fan selectius i apareix el problema de com formar els no formats.¹⁶ Els programes de garantia social que preveu la Llei no estan connectats amb els CFGM, ni s'homologuen amb el graduat d'ESO, la qual cosa fa que tinguin poc valor de canvi.

D'altra banda, l'exigència de la mateixa titulació per fer CFGS (cicles formatius de grau superior) i accedir a la universitat està en la mateixa línia que el punt anterior. Aquí hi ha una clara intenció que els CFGS es converteixin en alternativa als cicles universitaris curts, en principi per proporcionar al mercat de treball tècnics mitjans. Els promotors de la reforma situen en un 30 % el nombre de batxillers que en comptes d'anar a la universitat optaran pels CGGS: «Hay que tener en cuenta que la extensión de la educación obligatoria va a suponer un incremento de los alumnos que acceden al bachillerato, lo que conducirá a que un mayor número de alumnos lo terminen. Un porcentaje importante de estos alumnos, alrededor del 30 %, han de sentirse preparados y motivados para continuar sus estu-

15. En un nou intent després del fracàs de l'EATP al BUP (BLAS, «La educación secundaria en el sistema educativo español», a PUELLES *et al.*, 1996, p. 54).

16. Es tracta del dilema reflectit per De Pablo: si s'augmenta el nivell de l'FP, es fa més difícil per a la població que té problemes amb els estudis (De Pablo, 1997). Aquest dilema té, segons aquest autor, dues sortides possibles: la primera és rebaixar el nivell de l'FP perquè tothom hi arribi. Aquesta sortida generaria el cercle viciós que coneixem: desprestigi de l'FP, poca valoració del món laboral, disminució d'atractiu per als joves... La segona sortida és mantenir el nivell i ajudar els alumnes amb dificultats, per exemple, flexibilitzant el currículum i permetent situacions d'estudis a temps parcial i/o allargant l'horari dels cicles per als alumnes amb més dificultats. Aquesta segona sortida evitaria el cercle viciós i faria entrar l'FP en un cercle «virtuós». El rebuig a la «contaminació» de l'FP pel fracàs escolar és compartit per altres autors que proposen una elevació del nivell d'exigència acadèmica, «con el fin de que no se convierta en un coladero de los alumnos con bajos expedientes» (Latiesa, 1991, p. 47).

dios en la formación profesional superior» (Marchesi, 1998, p. 452).¹⁷ A aquesta afirmació, cal posar-hi dues objeccions. La primera és que, com hem vist abans, l'extensió de l'escolarització amb la LGE va frenar el creixement del batxillerat (Carabaña, 1997); per tant caldrà veure si aquest creixement en el nombre de batxillers pronosticat es durà a la pràctica. La segona és l'orientació professional que ha de tenir el 30 % de cada promoció de batxillers: no està clar que sigui més atractiu matricular-se en un CFGS que en un centre universitari, llevat que sigui com una segona opció per no obtenir prou nota de tall per estudiar la carrera desitjada.

Pel que fa al disseny de l'estructura de l'FPR plantejada en la LOGSE, no difereix en substància dels objectius que ja es plantejava la LGE, encara que amb condicions d'accés a cicles i PGS diferents. El disseny de la LGE no plantejava l'FP com a cicles separats de l'ensenyament general, sinó com a nivells després de cada cicle: un primer nivell després de l'EGB, un segon grau per als batxillers i un tercer grau per als titulats universitaris. Com es pot comprovar, existeix un gran paral·lisme entre els CFGM i l'FP de primer grau i els CFGS i l'FP de segon grau, sempre segons el disseny de la Llei. L'aplicació de la Llei amb el Decret d'ordenació del 1974 configura una FP molt diferent, tal com la vam conèixer: una FP₁ destinada als que no superaven l'EGB, una FP₂ que es va connectar amb l'FP₁ per la via extraordinària i una FP₃ que ni va néixer (Planas, 1985). La manca d'implicació del món empresarial, la manca d'una llei de finançament de la reforma, el context de crisi econòmica i d'atur juvenil en el qual es va aplicar, la inèrcia academicista del sistema escolar van ser algunes de les raons de la «contrareforma» de la LGE.

Hi ha una diferència important, però, de la LOGSE respecte a la LGE, i és l'exclusió dels suspesos de la formació professional. En exigir la mateixa titulació per accedir al batxillerat que als CFGM, queda el problema dels joves que no aconseguixen el graduat de secundària en finalitzar l'ESO. Per a aquests joves la LOGSE proposa els programes de garantia social, que de fet serien una reedició de l'FP₁ però sense connexió a priori amb els CFGM. Ideats des d'una perspectiva assistencialista (el nom ja és una mostra d'això)¹⁸ i dissenyats des de la desregulació i l'externalització del sistema educatiu, constitueixen el graó més baix de la formació professional, en aquest cas no reglada.¹⁹ La possibilitat que els PGS ser-

17. A Catalunya el Mapa Escolar de la Formació Professional Específica estimava que un 20 % dels joves de setze anys cursaria un CFGM i un 25 % de joves de divuit anys un CFGS (Departament d'Ensenyament, 1998).

18. Com van destacar la majoria d'experts consultats per a un informe sobre el fracàs escolar a Espanya per a la Comissió Europea (Planas i Comas, 1994).

19. Ja que les escoles taller, cursos de formació ocupacional i d'altres programes com el YouthStart són considerats PGS.

veixin de preparació per a la prova d'accés als CFGM pot abonar el terreny per a la reedició de l'FP1 en principi terminal, però a la pràctica convertida en el pas previ a l'FP2 o a l'abandó del sistema educatiu. Caldrà veure si aquesta connexió es fa dintre de la mateixa branca o família professional. De la mateixa manera també caldrà veure en quines famílies professionals es dona més la connexió entre CFGM i CFGS. Així, podrem tenir dos escenaris diferents: «Una oferta multivariada de formaciones terminales (basada en la metodología de las competencias), a las cuales las personas pueden acceder si consiguen asumir los requisitos de acceso» (Casal *et al.*, 1999, p. 381), o bé una connexió per famílies professionals en un itinerari formatiu semblant als que van acabar formant-se amb la regulació de la LGE.

L'aplicació de la LOGSE es va trobar amb els tres problemes clau de totes les lleis que han avançat en la integració de la formació professional al sistema educatiu des d'un punt de vista comprensiu. En primer lloc, l'etern problema dels recursos. Malgrat l'avanç dels anys vuitanta en despesa pública dedicada a l'ensenyament (l'augment de la despesa *per capita* en disminuir la població en edat escolar), l'aplicació de l'ESO i de la diversificació de la formació professional s'ha fet en un context de polítiques econòmiques restrictives. Així, l'adaptació dels instituts d'ensenyament secundari que havien d'acollir l'ESO ha provocat l'aparició dels barracots o mòduls prefabricats. La integració dels anteriors instituts de BUP i de FP ha quedat desdibuixada, ja que el mapa de la formació professional atribuïa els cicles formatius als antics centres de FP, que eren els que tenien les infraestructures adients. Als antics instituts de batxillerat eren assignats cicles de baix cost (per exemple, de la branca administrativa).

En segon lloc la unificació, el tronc comú o la integració de la formació professional i acadèmica depèn del grau de desigualtat existent en l'estructura social i del grau d'acceptació social d'aquesta desigualtat. Com va passar amb el CENU, és difícil que els nois i noies que fracassen a l'escola no tinguin altra sortida que programes de formació professionalitzadora que els assignaran als llocs de treball menys qualificats. La compensació de les desigualtats socials (d'origen, de sexe, i avui hem de dir també d'ètnia) és un discurs acceptat però difícil d'aplicar perquè l'escola encara és un instrument de distinció per a les classes mitjanes i de mobilitat per a les classes populars, i, per tant, els diferents actors socials busquen els mecanismes de diferenciació, sigui rebutjant l'FP, rebutjant els centres públics o demanant mesures segregadores dintre del currículum.

I aquest seria el tercer problema, que té un vessant social i un altre de pedagògic. Les mesures, en principi progressistes, de retardar la diferenciació dels alumnes plantegen un repte al professorat i als centres que han de gestionar diàriament les aules. Fins i tot als centres on es va experimentar el tronc comú han

acabat articulant fórmules de diversificació curricular que porten, implícitament o explícitament, a la reproducció de vies d'aprenentatge bàsic, de formació professional i de formació acadèmica.

Epíleg: les noves lleis educatives i la formació professional

Després de fer aquest breu repàs per la història de la formació professional, és obligat fer una reflexió final sobre el moment actual de canvi en les lleis educatives. La contrareforma de la LOGSE s'ha traduït en dues lleis, de qualitat de l'educació, i de FP i qualificacions professionals, que de nou han intentat canviar les regles de joc, quan gairebé no s'havien aplicat a l'anterior legislació. I encara no s'han aplicat aquestes lleis quan el nou context polític les tornarà a canviar.²⁰ La LOGSE va repetir alguns errors de la LGE, i és probable que encara que el PSOE no hagués perdut les eleccions del 1996 i del 2000, hauria hagut d'introduir algunes modificacions en la seva aplicació. De fet, la contrareforma de la LOCE (Llei orgànica de qualitat de l'educació) se centra en els aspectes ideològics, com l'exaltació de la «pedagogia de l'esforç» i la crítica ferotge de la pedagogia basada en l'interès, idea clau dels moviments de renovació pedagògica. També la Llei de FP conté alguns elements de forta càrrega ideològica, com l'eliminació de la direcció democràtica dels directors dels centres. Però, de fet, no deixa d'institucionalitzar algunes pràctiques que ja es feien als centres de secundària, com els famosos itineraris (Merino, 2002).

Respecte a la formació professional, les possibilitats de la contrareforma vindran per la nova segregació de centres, la potenciació de centres integrats de formació professional (que poden impartir formació reglada, ocupacional i contínua). També serà clau la connexió entre els cicles formatius de grau mitjà i els cicles formatius de grau superior. Curiosament és un tema tractat molt superficialment per les lleis, i en canvi es desplega a través de decrets, com a Catalunya, que s'experimenta un curs pont o de promoció entre els dos cicles, amb molt bona acceptació per l'alumnat i amb algunes resistències del professorat (Merino, 2002). Per la via de la demanda social i de normativa menor es modifica substancialment el disseny legislatiu. La història es repeteix, encara que amb formes diferents, en la reproducció de la doble via acadèmica i professional. De fet, la institucionalització dels itineraris dintre de l'ESO és un reconeixement de les dificultats d'apli-

20. Després de la victòria del PSOE a les eleccions de març de 2004, una de les primeres actuacions ha estat una moratòria en l'aplicació de la LOCE. Caldrà veure com es modifiquen de nou les futures lleis educatives.

car un tronc comú, dificultats que ja es van trobar els reformistes més entusiastes de la República i els que van col·laborar en els centres pilot d'experimentació durant els anys vuitanta. Ara bé, si amb la LOGSE s'excloïa de la formació professional els alumnes que no havien superat l'ESO i s'externalitzava el fracàs amb els programes de garantia social, la LOCE va més enllà amb els Programes d'Iniciació Professional abans dels setze anys. La pràctica de molts instituts va per l'externalització, o si més no, per la combinació de dispositius mixtos de professionalització per als alumnes poc motivats. Queda el repte de si aquests dispositius han de tenir només aquesta funció professionalitzadora i si han de tenir a més una funció de recuperació per als estudis generals o professionals (de cicles formatius de grau mitjà).

Bibliografia

- BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET, C. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI, 1976.
- BLASCO, J. A.; PLANAS, J. «Innovación tecnológica, cambios organizativos y formación». A: *Elementos para una nueva formación profesional*. Barcelona: ICE de la UAB, 1984, p. 30-44.
- BOUDON, R. *La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia, 1983.
- CARABANA, J. «La pirámide educativa». A: *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB: Horsori, 1997, p. 90-107. (Cuadernos de Formación del Profesorado)
- CARON, J. C. «La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: colegios religiosos e institutos». A: *Historia de los jóvenes. II: La edad contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996, p. 185-231.
- CASAL, J.; COLOMÉ, F.; COMAS, M. *La interrelación de los tres subsistemas de formación profesional en España*. Madrid: FORCEM, 2001.
- COMISIÓN INTERMINISTERIAL PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL. *Formación profesional en España: situación y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Economía y Comercio, 1981.
- COLLINS, R. *La sociedad credencialista: Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal, 1989.
- CROZIER, M. *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares: Instituto Nacional de Administración Pública, 1984.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. *Mapa escolar de Catalunya: Formació professional específica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1998.
- DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. Barcelona: Península, 1989.
- *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- FARRIOLS, X.; FRANCÍ, J.; INGLÉS, M. *La formación profesional en la LOGSE: De la ley a su implantación*. Barcelona: Horsori: ICE de la UB, 1994.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. «La enseñanza media, encrucijada del sistema escolar». A: LERENA, C. [ed.]. *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal, 1987, p. 197-225.
- *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI, 1990.
- FONTQUERNI, E.; RIBALTA, M. *L'ensenyament a Catalunya durant la Guerra Civil: El CENU*. Barcelona: Barcanova, 1982.
- GRAMSCI, A. *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro, 1985.
- GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A. *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares, 2001.
- GRÉGOIRE, R. *L'éducation professionnelle*. París: OCDE, 1967.
- KÖHLER, C. «¿Existe un modelo de producción español? Sistemas de trabajo y estructura social en comparación internacional». *Sociología del Trabajo*, núm. 20 (1994), p. 3-31.
- LATESA, M. *Los jóvenes ante el sistema educativo*. Madrid: CIS, 1991. (Estudios y Encuestas)
- LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Aries, 1991.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza, 1998. (Psicología y Educación)
- MERINO, R. *De la contrareforma de la formació professional de la LGE a la contrareforma de la LOGSE: Itineraris i cicles de formació professional després de l'ensenyament secundari compresiu*. UAB, 2002. [Tesi doctoral]
- MERINO, R.; MORELL, S. *Els dispositius locals de formació i d'inserció social i professional dels joves: Revisió, diagnòstic i prognosi: Estudi de cas: El municipi de Rubí*. Barcelona: ICE de la UAB, 1998. [Mimeo]
- *La transició professional de l'alumnat de secundària: Estudi de tres promocions de formació professional de l'Ajuntament de Barcelona (1995-98)*. Barcelona: IMEB, 2000. [Mimeo]
- PABLO, A. de. «La nueva formación profesional: dificultades de una construcción». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 137 (1997), p. 137-161.
- PERROT, M. «La juventud obrera. Del taller a la fábrica». A: *Historia de los jóvenes. II: La edad contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996, p. 129-148.
- PLANAS, J. «La formación profesional en España: evolución y balance». *Educación y Sociedad*, núm. 5 (1986), p. 71-112.
- PLANAS, J.; COMAS, M. *Prévention de l'échec scolaire et de la marginalisation des jeunes dans la période de transition de l'école à la vie adulte et professionnelle en Espagne*. Barcelona: ICE de la UAB, 1994. [Mimeo]
- PLANAS, J.; TATJER, J. M. *Implicacions i problemes de la reforma de l'ensenyament mitjà*. Barcelona: ICE de la UAB, 1982.
- PUELLES, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor, 1991.
- [coord.]. *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la UB: Horsori, 1996. (Cuadernos de Formación del Profesorado)
- QUIT. *¿Sirve la formación para el empleo?* Madrid: Consejo Económico y Social, 2000.
- VÁZQUEZ, M. «La reforma educativa en la zona republicana durante la Guerra Civil». *Revista de Educación*, núm. 240 (1975), p. 60-72.
- VIÑAO FRAGO, A. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea: Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 1982.

Les polítiques de joventut a Catalunya durant el període democràtic¹

Pere Soler i Masó

Universitat de Girona

RESUM

L'article següent fa una anàlisi de la consideració que la joventut com a etapa ha tingut en els darrers vint-i-cinc anys coincidint amb el període democràtic i d'implantació de les polítiques públiques a Catalunya. En primer lloc es fa una breu presentació de la complexitat que suposa definir i acotar el concepte de joventut i les implicacions que aquesta opció comporta a l'hora de pensar en les polítiques de joventut. Posteriorment s'analitza l'evolució que les polítiques de joventut han experimentat i es proposen quatre etapes segons hagi estat el discurs més proper a unes polítiques de transició a la vida adulta o més proper a les polítiques afirmatives. L'article acaba amb algunes reflexions a tall de conclusió i reptes de futur pel treball educatiu que es pot realitzar amb aquest sector de població.

PARAULES CLAU: polítiques de joventut, associacionisme juvenil, joves, educació social, història de la joventut.

ABSTRACT

The following article analyses the consideration afforded to the stage of youth over the last twenty-five years, coinciding with the period of democracy and the implementation of public policies in Catalonia. The article begins with a presentation of the complexity invol-

1. Aquest text correspon a la intervenció de l'autor a les III Jornades de Joventut i Educació. La joventut en la història, organitzades per la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana i celebrades a Barcelona el 16 de juny de 2004.

ved in defining the concept of youth and its implications in the design of policies for young people. It goes on to address the evolution that youth policies have undergone, proposing four stages, depending on whether the discourse is closer to policies of transition to adult life or closer to affirmative youth policies. The article closes with some food for thought, and poses future challenges for work in education that can be undertaken with this population sector.

KEY WORDS: youth policies, youth associations, young people, social education, history of young people.

A l'Estat espanyol no podem parlar de polítiques públiques de joventut fins a finals dels anys setanta amb l'acabament de la dictadura franquista i l'entrada al procés de transició cap a la democràcia. Des d'aquest moment i fins avui han transcorregut prop de vint-i-cinc anys, un període més que suficient per permetre'ns veure quins encerts i quines oportunitats no hem sabut aprofitar amb el treball amb les persones joves. L'objectiu d'aquest treball és precisament fer una anàlisi en aquest sentit i aportar modestament alguns paràmetres de reflexió.²

És evident que al llarg d'aquests anys el mateix concepte de joventut i les característiques de les persones joves han canviat molt. De fet, bona part del debat sobre què ha de ser i com s'ha d'articular una bona política de joventut parteix precisament d'aquest punt: com entenem la joventut.

1. El concepte de joventut i els joves al llarg del període democràtic

1.1. *L'evolució del concepte de joventut*

La joventut com a etapa i grup social va ser inventada durant els inicis de l'era industrial però no es va democratitzar el seu ús fins al voltant de l'any 1900. Des de l'àmbit de la psicologia i de la sociologia trobem diferents obres que ens permeten estudiar l'evolució que aquest concepte ha experimentat al llarg del segle xx. Val la pena mencionar el treball que en aquest sentit ha fet Carles Feixa (2001) a partir d'una lectura sociològica de l'evolució de la joventut al llarg del segle xx. Ens parla de diferents generacions de joves que més o menys corresponen a les diferents dècades. D'aquesta manera proposa a la primera dècada del segle xx la *generació A* (adolescent), ja que de fet seria a l'inici del segle xx quan es

2. Una part d'aquest material va ser presentat a Palma en el marc de les XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals al novembre del 2002 i publicat a P. Soler (2003), p. 81-97.

comença a diferenciar aquest col·lectiu dels infants i dels adults.³ Seguirien a aquesta generació, corresponent amb les dècades del segle xx, la *generació B* (*boy scout*), 1911-1920; la *generació K* (*Komsomol*), 1921-1930; la *generació S* (*swing*), 1931-1940; la *generació E* (escèptica), 1941-1950; la *generació R* (*rock*), 1951-1960, i la *generació H* (*hippy*), 1961-1970.

El desenvolupament industrial i la posterior revolució tecnològica han allargat els processos d'inserció en la vida adulta i el temps social de dependència dels grups d'edat més jove. Això ha comportat que molta més gent accedís a la joventut. Classes mitjanes i classes treballadores que anys enrere desconeixien el que comportava «ser jove» es troben immerses en aquesta etapa en una ferotge societat de consum. Si ens centrem en els darrers anys del segle xx i fem un ràpid repàs als joves dels anys d'implantació i desenvolupament democràtic al nostre país podem veure almenys tres grans etapes (Berney i Martínez, 1998) en la configuració del que representa ser jove. Una primera etapa en el període 1970-1980. Seguint la classificació de Carles Feixa parlariem del període de la *generació P* (*punk*) a partir de l'explosió dels Sex Pistols i del naixement d'aquest nou estil a Londres, que uneix tradicions musicals diverses i aparentment incompatibles. En el context més pròxim ens trobem amb la crisi de la dictadura i el que comportarà d'agitació social i política. Són els anys d'incorporació massiva dels joves a l'ensenyament universitari i d'adopció per aquests joves de modes foranes: música, roba, comportaments. Té lloc així la identificació progressiva de la joventut amb la categoria d'estudiant. La joventut s'assimila al període comprès entre els divuit i els vint-i-un anys, determinats pel servei militar i per la incorporació al món del treball. S'entén el temps lliure com un temps jove.

Una segona etapa entre els anys 1981-1990. Seria el període de la *generació T* (tribu). S'associa els joves a una actitud que gairebé sempre té una K de subcultural: *punks*, *okupes*, *skinheads*, *makiners*, etc. El 1985 és declarat per la UNESCO Any Internacional de la Joventut. Això fa pensar que alguna cosa no acaba d'anar com es desitjaria. En el context més pròxim ens trobem amb el moment en què l'atur s'implanta amb més força i amb el desencantament polític entre els joves. El pasotisme es converteix en una actitud manifesta entre aquest col·lectiu. La joventut s'assimila a aquelles persones que es troben entre els catorze i els vint-i-quatre

3. L'any 1899 la legislació britànica prohibeix empresonar els menors de setze anys al costat dels adults. El 1904 G. Stanley Hall publica el llibre *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Suposa l'exclusió dels joves del món dels adults, la creació d'un període de vida lliure de responsabilitats i un model de joventut caracteritzat pel conformisme social i la passivitat política. L'any 1908 s'instauren els tribunals de menors. Es posa de manifest el reconeixement social d'una nova categoria d'edat entre la infància i la majoria d'edat.

anys (inici dels estudis a secundària i acabament dels estudis universitaris i, presumiblement, ocupació i constitució de la família).

La tercera etapa aniria des del 1991 al 2000. És la dècada de la *generació X* (xarxa). Es tracta d'una generació marcada per les incerteses i les paradoxes de la societat postmoderna. També es pot associar a la generació de l'accés a la xarxa de les noves tecnologies de la informació i la comunicació. A Catalunya i a l'Estat espanyol parlem de precarietat econòmica i laboral. Els joves es troben sense referents ideològics i mancats de projectes de futur clars. Els valors que s'imposen són l'individualisme, la competitivitat i el consumisme. Es difuminen els límits entre els estudis i la feina i, per tant, també es difumina el concepte de joventut. S'associa al període entre els dotze/catorze anys i els vint-i-nou anys.

Actualment ens trobem en una nova dècada (2001-2010) que, a parer del mateix Carles Feixa (2001, p. 45-49), pot ser batejada amb el nom de *generació @*. Es tracta dels joves de l'era d'Internet, dels missatges electrònics, del món globalitzador i dels moviments antiglobalització. Els límits cronològics encara es compliquen més i fins i tot s'arriben a qüestionar. De fet, el criteri cronològic no és més que una convenció pràctica per acotar, d'una manera simple, un concepte que a l'hora de la veritat és molt més complex, i que és determinat per unes condicions de vida i unes posicions conceptuals. Queda clar, però, que la joventut es caracteritzaria per ser una etapa de gran vitalitat i d'iniciació en els diversos nivells de l'àmbit social: participació en diferents grups socials, món del treball, món de la parella, món dels amics, etc., amb tot el que això comporta d'aprenentatges, d'adquisició de responsabilitats i de gestió de la pròpia autonomia. Hi ha, però, diferents maneres d'entendre la condició juvenil (Casal, 2001):

1. *La joventut com una etapa plena de vida*. Aquesta opció té alhora dues posicions diferenciades:

a) Visió adultocràtica. Entén la joventut com una etapa amb una càrrega de negativitat. Per això es parla de *generació X*, *generació perduda*, *acomodació familiar*, etc.

b) Visió juvenilista. Entén la joventut com una etapa plena de la vida en el sentit positiu, d'afirmació de l'estatus juvenil amb continguts propis d'autonomia i cultura.

2. *La joventut com un procés de transició*. La joventut es caracteritza fonamentalment com el pas de la infantesa a la vida adulta. Se centra en la transició professional i en el procés d'emancipació familiar.

Es fa evident la dificultat d'establir una base conceptual no adultocràtica, que pugui ser comprensiva, oberta a l'aprenentatge i al canvi social. És evident que la lectura que fem d'aquesta joventut tindrà unes repercussions o unes altres a l'hora de parlar de la intervenció a partir d'unes polítiques de joventut que s'anomenen afirmatives o de transició segons sigui el seu posicionament.

1.2. Els joves catalans en aquest període

Els joves catalans durant aquests anys experimenten un descens significatiu quant al nombre d'efectius. En els primers anys de transició i democràcia representen una quarta part de la població. Es tracta dels joves nascuts durant els anys seixanta en el que s'ha anomenat *baby boom*. A partir de l'inici dels anys noranta i fins a l'actualitat la població juvenil es va reduint significativament (vegeu taula 1). La població juvenil catalana entre els quinze i els vint-i-nou anys és actualment d'1,3 milions, aproximadament. Es preveu que aquesta xifra decreixerà més de mig milió, de manera que els joves passaran a ser només el 14,7 % de la població catalana (Módenes i López, 2000). Segons aquesta estimació, Catalunya perdria un terç dels seus joves en quinze anys.

TAULA 1

Evolució de la població juvenil de 15-29 anys a Catalunya	
Any	% joves en relació amb la població
1975	25,6
1981	25
1991	24,2
2001	21,8
2011	14,7*

* Prospecció realitzada per Módenes i López (2000, p. 15) a partir de les projeccions de població de Catalunya 2010-2030 publicades per l'Idescat.

Els joves d'avui (Serracant, 2001) tenen un nivell d'instrucció més alt, sobretot les noies, però les condicions de treball no milloren. Més aviat, la característica d'aquesta població juvenil és la discontinuïtat en el treball, l'atur i la precarització laboral, que alhora comporta el retard i la dificultat per emancipar-se. Cal veure només, per fer-nos una idea, algunes dades que evidencien l'important canvi que hi ha hagut en pocs anys. L'any 1974 el 78 % dels joves homes estava ocupat. Deu anys més tard, el 1984, l'ocupació d'aquest mateix col·lectiu se situa en el 45 %. La dada es redueix pràcticament a la meitat. Un altre indicador que pot assenyalar la magnitud del canvi social que hi ha en pocs anys és que l'any 1974 només el 14 % dels joves de vint a vint-i-quatre anys seguien escolaritzats, però el

2001 aquesta dada passa a ser el 43 %, és a dir, la proporció es multiplica per tres. Durant aquest període, sobretot durant els anys noranta, té lloc la creació de moltes universitats en el territori català, de manera que es passa de tres universitats en l'inici del període democràtic a onze actualment. Aquest fet té una incidència en molts àmbits diversos i en concret pel que fa a la política de joventut és evident que l'apropament de les universitats als joves tindrà un efecte molt significatiu.

2. L'evolució de les polítiques de joventut a Catalunya

2.1. *Les polítiques de joventut a Catalunya 1976-2002*

Els protagonistes de la transició política espanyola són en molts casos joves. Els joves varen encapçalar moviments antifranyquistes i varen ocupar molts càrrecs de responsabilitat en la gestió dels primers anys de democràcia ja que les diferents forces polítiques inclouen en les seves llistes joves provinents de moltes organitzacions i col·lectius juvenils com a mostra de l'esperit de renovació i d'incorporació de les noves idees i, també, com a evidència de l'interès que havia de tenir el tema juvenil en els nous compromisos polítics.

Al llarg dels anys seixanta, encara en el període franquista, es comença a reprendre de manera clandestina l'associacionisme democràtic. Tal com explica J. Serrano (1999, p. 63-64), aquesta represa es pot veure en tres sectors: en el moviment obrer amb la creació de les assemblees de fàbrica que a poc a poc varen portar al que avui coneixem com a Comissió Obrera Nacional de Catalunya. Cal destacar en aquest àmbit la participació dels enllaços juvenils com a dinamitzadors de la represa sindical. En segon lloc, les vocalies de joventut i els esplais relacionats amb el moviment veïnal, que s'estructura i comença a moure's amb força. En tercer lloc, en l'efervescència del món cultural i universitari a través de la creació del Sindicat Democràtic d'Estudiants Universitari de Barcelona. Paral·lelament hi ha també l'acció de l'Església, que, a través de moltes parròquies, acull les reunions i l'estructura de diferents col·lectius juvenils que donaran lloc al moviment escolta i d'esplai.

Davant l'evolució que els joves i el concepte de joventut han experimentat en aquests darrers anys, tal com hem acabat de veure, no calen gaires argumentacions per constatar l'evolució i el creixement que han tingut les polítiques de joventut des de la recuperació de la democràcia, al final de la dècada dels setanta, fins a l'actualitat. Podem parlar, doncs, de diferents etapes. Partirem de l'anàlisi que fan Giménez i Llopart (2002a) establint un primer període des de l'inici de la

transició fins a mitjan anys vuitanta. Es tracta del període d'origen del que seran polítiques de joventut ja que es va passant d'una situació en la qual no hi ha política de joventut ni accions específiques per als joves a una situació en què les polítiques de joventut es fonamenten en ofertes de lleure i cultura. Les activitats representatives d'aquest període se centren en el desplegament d'activitats de vacances d'hivern i estiu, el suport a l'associacionisme juvenil d'educació en el lleure, la formació de monitors i directores de lleure infantil i juvenil, la construcció d'equipaments juvenils i el reconeixement institucional dels canals participatius de què s'havien dotat les entitats juvenils (taules de joves, consells de la joventut, etc.). Es tracta, doncs, de polítiques fonamentalment assistencialistes centrades en el lleure i l'associacionisme. L'inici de tot aquest procés, cal buscar-lo en l'aprovació de la Constitució espanyola l'any 1978 i, entre altres, en l'article 22, on es manifesta el dret d'associació i l'article 48, on es manifesta que «els poders públics promouran les condicions per a la participació lliure i eficaç de la joventut en el desenvolupament polític, social, econòmic i cultural». L'Estatut d'autonomia de Catalunya del 1979 en l'article 9 deixa clar que la Generalitat de Catalunya té competència exclusiva en matèria de joventut.

El 1985 té lloc la celebració de l'Any Internacional de la Joventut. Les recomanacions de les Nacions Unides i els actes que amb aquest motiu es van portar a terme a Catalunya van significar un revulsiu especial per a l'enfortiment de les estructures públiques en matèria de joventut. Es marca un punt d'inflexió en el discurs del que haurien de ser les polítiques de joventut de les administracions públiques. Així, pren força una nova perspectiva que es defineix com a global, interdepartamental i integral. Es tracta d'atendre no només el camp del lleure i la participació, sinó la totalitat d'àmbits que afecten la vida dels joves: sanitat, treball, cultura, formació, justícia, medi ambient... I fer-ho des d'una òptica global i d'implicació de les diferents àrees o departaments interventors, així com dels mateixos joves i de la societat civil. Aquest nou enfocament representa una aposta altament complexa que requereix uns tècnics molt preparats. Aquesta innovació va situar els polítics i tècnics de joventut, que van implementar la nova perspectiva, com un dels sectors més dinàmics i innovadors de l'Administració, fins al punt que la metodologia de les polítiques integrals va ser traslladada a altres instàncies de l'Administració.

Malgrat la força del nou plantejament, es detecten molt pocs exemples d'aplicació real de la proposta en aquest període. Per tant, en aquest període conviuen un discurs molt innovador amb unes pràctiques rutinàries molt allunyades d'aquest plantejament. El primer exemple clar d'aplicació a Catalunya d'aquest nou paradigma es troba en el *Projecte Jove* de l'Ajuntament de Barcelona, presentat el mateix any 1985 i inspirat, pel que fa a metodologia, en les experiències de di-

verses ciutats italianes, com ara Torí, Forlì i Bolonya. Aquest projecte significa l'origen de les polítiques integrals de joventut a Catalunya. Alguns municipis grans, la Diputació de Barcelona i la mateixa Generalitat de Catalunya s'afegiran progressivament a aquesta nova tendència. S'inicia així una nova etapa en què les polítiques de joventut volen ser participatives i centrar-se en la inserció social i professional com a requisit per a la transició a la vida adulta.

El tercer període abraçaria bona part dels anys noranta. Representa un aprofundiment en els objectius ja proposats en l'etapa anterior: transició a la vida adulta, integralitat, transversalitat, interdepartamentalitat i descentralització. Estén la necessitat de polítiques integrals de joventut. Coincideix amb els anys en què l'Administració passa per un procés de complexificació de l'organització i tecnificació. També correspon a uns anys de fortes retallades pressupostàries, especialment amb relació a l'àmbit de joventut, malgrat les propostes de plans interdepartamentals i plans joves. La relació amb els joves se centra en la consulta i la subsidiarietat en la gestió.

El darrer període aniria des de finals dels anys noranta fins a l'actualitat. El discurs parteix dels conceptes d'afirmació i de transició. Convien amb força les polítiques de transició i les polítiques afirmatives. Els objectius seran l'autonomia personal i la plena ciutadania. És en aquest context que l'any 2000 el Consell Executiu de la Generalitat aprova el *Pla Nacional de Joventut «Joves 2010»*, impulsat per la Secretaria General de Joventut amb el consens del Consell Nacional de la Joventut i de totes les forces polítiques al Parlament de Catalunya. L'objectiu d'aquest pla és precisament fomentar, de manera important i extensiva a tot el territori, l'elaboració i l'execució de polítiques integrals de joventut en totes les administracions que actuen en matèria de joventut.

Per tal de presentar de manera resumida les etapes comentades i anotar algunes de les accions més representatives en aquesta evolució de les polítiques de joventut a Catalunya, reproduïm en la pàgina següent la taula 2 a partir d'una adaptació de la proposta que fan Giménez i Llopart (2002a).

2.2. La important incidència de l'Església

Cal considerar el paper de l'Església en l'àmbit de la joventut al llarg de tots aquests anys. El 1999 Catalunya té cinc-cents centres escolars confessionals catòlics que apleguen més de tres-cents mil alumnes de nivells educatius no universitaris. L'Opus Dei s'ha convertit en una de les institucions més poderoses dintre de l'Església catalana de la segona meitat del segle xx, sobretot entre les classes mitjana i alta, fins arribar als cinc mil membres que té al Principat. Aquesta mateixa

TAULA 2

Evolució de les polítiques de joventut a Catalunya 1976-2002

Any	Promotor	Acció	Descripció	Política de joventut
1976	Entitats juvenils	Creació de la Taula de Joves	Es constitueix la Taula de Joves o l'anomenada també Taula Coordinadora d'Entitats i Moviments Juvenils de Catalunya. Proposarà l'organització d'un Congrés de la Joventut de Catalunya.	Construcció del primer discurs. Els conceptes centrals són la democràcia i l'organització del temps lliure. Es tracta de polítiques assistencialistes centrades en el lleure i l'associacionisme.
1977	Generalitat provisional	Creació de la Direcció General de Joventut	Constitució de la primera DGJ assignada al Departament d'Ensenyament i Cultura.	
	Taula de Joves	Organització del I Congrés de la Joventut de Catalunya: «Joves i democràcia»	S'elabora la I Carta de la Joventut Catalana. En aquest congrés es demanen per als joves drets civils, socials i polítics bàsics, i la creació d'una conselleria de joventut i del CNJC.	
1979	Parlament de Catalunya	Publicació del decret de creació del CNJC	Es crea el Consell Nacional de la Joventut de Catalunya com a organisme coordinador dels moviments i les organitzacions juvenils.	
1980	Ajuntament de Barcelona	Creació del programa de joventut	Aquest programa permetrà que uns quants mesos després es creï l'Àrea de Joventut.	
	Ajuntament de Barcelona	Creació del CJB	Es crea el Consell de la Joventut de Barcelona a través de l'assemblea constituent.	
	Generalitat de Catalunya	Creació de la Direcció General de Joventut	S'assigna la DGJ al Departament de la Presidència i es guanya centralitat en l'organigrama.	
1985	Ajuntament de Barcelona	Creació del <i>Projecte Jove</i>	Vol facilitar la inserció social i professional dels joves perquè es converteixin en ciutadans actius. Es tracta de polítiques dirigides a facilitar la transició dels joves a la vida adulta a partir d'una política integral amb una metodologia altament participativa.	
	Parlament de Catalunya	Regulació per llei del CNJC	La Llei 14/1985 regula jurídicament el CNJC adequant la seva naturalesa i funcionament al marc institucional de la Generalitat.	

TAULA 2 (Continuació)
Evolució de les polítiques de joventut a Catalunya 1976-2002

Any	Promotor	Acció	Descripció	Política de joventut
1988	CNJC	II Congrés de la Joventut de Catalunya: «Cal articular unes polítiques de joventut»	S'elabora la II Carta de la Joventut Catalana on, per primera vegada, es planteja l'elaboració d'un Pla Nacional de Joventut.	Els conceptes principals són la inserció, la participació, la integralitat i la transversalitat. Les polítiques de joventut volen ser participatives i centrar-se en la inserció social i professional.
1990	Ajuntament de Barcelona	2n <i>Projecte Jove</i>	Vol aprofundir en la transversalitat i en la descentralització territorial per districtes.	Continuem parlant de la transició a la vida adulta, d'integralitat, transversalitat, interdepartamentalitat i descentralització. La relació amb els joves se centra en la consulta i la subsidiarietat en la gestió.
			La proximitat dels Jocs Olímpics i la situació del moment fa que desaparegui la Regidoria de Joventut i que les polítiques de joventut es dilueixin. La participació passa a entendre's com a gestió.	
1992	Generalitat de Catalunya	Creació de la Secretaria General de Joventut	Es replantegen les accions en matèria de joventut i s'augmenta el pes de joventut dins l'organigrama de la Generalitat.	Continuem parlant de la transició a la vida adulta, d'integralitat, transversalitat, interdepartamentalitat i descentralització. La relació amb els joves se centra en la consulta i la subsidiarietat en la gestió.
1993	Generalitat de Catalunya	Es crea el <i>Pla interdepartamental 1993-1994</i>	Per primera vegada la Generalitat parla d'interdepartamentalitat en les polítiques de joventut.	
1994	Generalitat de Catalunya	Es delega competència de joventut als consells comarcals	El decret 187/1993 atorga algunes competències als comarcals malgrat que les dotacions econòmiques limiten la capacitat d'intervenció.	
	Generalitat de Catalunya	Es crea el <i>Pla interdepartamental 1994-1997</i>	Continua en la mateixa línia que l'anterior. No genera els resultats esperats.	
1995	Diputació de Barcelona	Es crea el <i>Pla Jove 1995-1999</i>	Treball transversal i de suport a les actuacions locals en matèria de joventut.	Continuem parlant de la transició a la vida adulta, d'integralitat, transversalitat, interdepartamentalitat i descentralització. La relació amb els joves se centra en la consulta i la subsidiarietat en la gestió.
1998	Generalitat de Catalunya	Es crea el <i>Fòrum Joves Segle XXI</i>	Es pretén crear discurs i analitzar el futur de les polítiques de joventut.	

TAULA 2 (Continuació)
Evolució de les polítiques de joventut a Catalunya 1976-2002

Any	Promotor	Acció	Descripció	Política de joventut
1998	Generalitat de Catalunya	Creació de l'Observatori Català de la Joventut	Pretén reflexionar sobre el treball en matèria de la joventut i orientar estratègies de reflexió i intervenció.	Conviu amb força dos paradigmes diferents. El de les polítiques de transició i el de les polítiques afirmatives. El discurs parteix, doncs, dels conceptes d'afirmació i de transició. Els objectius seran l'autonomia personal i la plena ciutadania.
	Ajuntament de Barcelona	Creació del Pla Director de les Polítiques de Joventut (Pla Jove)	Introdueix un nou model d'intervenció política en joventut com a reacció al retrocés i estament viscut. Es parla de les polítiques afirmatives.	
	Diputació i Ajuntament de Barcelona	Realitza el Congrés La nova condició juvenil i les polítiques de joventut	Punt d'inflexió en el discurs i plantejament de les polítiques afirmatives.	
1999	Diputació i Ajuntament de Barcelona	Creació del document <i>Les polítiques afirmatives de joventut. Una proposta per a la nova condició juvenil</i>	Recull les línies principals que orienten les polítiques afirmatives.	
	CJB	Creació del document <i>Per unes veritables polítiques de joventut</i>	El document proposa recuperar les polítiques integrals i alhora treballar a partir de les polítiques afirmatives de la joventut.	
2000	Parlament de Catalunya	Aprovació de la proposició no de llei sobre el suport al document <i>Línies de política juvenil</i>	El Parlament aprova aquesta proposició i insta el Govern a elaborar el Pla Nacional de la Joventut d'acord amb el document elaborat pel CNJC.	
	Generalitat de Catalunya	Aprovació del Pla Nacional de Joventut de Catalunya	Proposa polítiques integrals i suposa un intent de crear un marc interinstitucional en l'elaboració de les polítiques de joventut.	
2001	Diputació de Barcelona	Realització del Pla Jove 2000-2003	Pla director de joventut amb la plena assumpció de les polítiques afirmatives.	
2002	Generalitat de Catalunya i CNJC	Realització del 3r Congrés de la Joventut de Catalunya: «Establiment de ponts de diàleg»	A partir del desplegament del Pla Nacional de Joventut vol obrir el diàleg entre polítics, tècnics, joves, investigadors i professionals de la joventut.	

institució controla en l'actualitat diverses escoles privades d'elit i associacions paraescolars vinculades a aquestes. El Govern català té establert concert econòmic amb alguns privilegis en molts d'aquests centres i l'any 1997 crea la Universitat Internacional de Catalunya, que depèn també de l'Opus Dei, la qual el curs 2001-2002 ja té més de mil tres-cents alumnes.

En l'àmbit de l'educació en el lleure l'Església té una trajectòria decisiva al llarg de tot el segle xx. Concretament en el període democràtic que tractem, cal valorar el paper de la Fundació Pere Tarrés en l'àmbit de la formació de monitors i educadors d'infants i joves. Val la pena també tenir presents els diferents grups d'esplai i agrupaments escoltes vinculats als moviments cristians o a la Delegació Diocesana d'Escoltisme (Moviments d'Esplai Cristians o els Minyons Escoltes i Guies de Sant Jordi de Catalunya, per citar-ne alguns dels més representatius), així com la resta de moviments especialitzats de l'Acció Catòlica en l'àmbit universitari o del lleure.

2.3. *L'evolució del mapa associatiu*

El franquisme va promulgar un Decret d'associacions, amb data de 25 de gener de 1941, que «suplía deficiencias y aclaraba dudas suscitadas por textos legales», com la mateixa Llei de 1887, que encara era vigent. Uns quants anys més tard, el 24 de desembre de 1964, promulgà una Llei d'associacions que va entrar en vigor el 30 d'abril de l'any següent, on reconeixia la llibertat d'associació però, és clar, en termes totalment restrictius:

1. La libertad de asociación reconocida en el párrafo primero del artículo 16 del Fuero de los Españoles se ejercerá de acuerdo con lo establecido en la presente Ley, para fines lícitos y determinados.
2. Se entienden determinados fines de la asociación cuando no exista duda respecto a las actividades que efectivamente se propone desarrollar, según se deduzca de los estatutos y de las cláusulas del acta fundacional.
3. Se entiende por fines ilícitos los contrarios a los Principios Fundamentales del Movimiento y demás Leyes fundamentales, los sancionados por las leyes penales, los que atenten contra la moral, el orden público y cualesquiera otros que impliquen un peligro para la unidad política y social de España.

Cal esperar el 18 de juny de 1997, a les acaballes del segle xx i prop de vint anys de democràcia, per veure una nova llei d'associacions que «recull i connecta la tradició d'associacionisme cívic que ha estat i és un element important de la identitat social i cultural de Catalunya». La Llei dedica tot l'article 34 a parlar de les associacions juvenils, que són les que observen les particularitats següents:

a) La condició de soci o sòcia de ple dret s'adquireix a partir de catorze anys, si bé els menors d'aquesta edat poden pertànyer a l'associació si els estatuts ho permeten i, en tot cas, amb veu però sense vot, i es perd la condició d'associat o associada en complir els trenta anys.

b) Sens perjudici del que estableix l'apartat a, si els seus estatuts ho estableixen així, no perden la condició d'associades les persones que en el moment de complir trenta anys tenen càrrecs en l'òrgan de govern o de representació, fins a l'acabament de llur mandat.

c) Les associacions juvenils que no tenen, com a mínim, dues persones majors d'edat o menors emancipades en l'òrgan de govern han de disposar del suport d'un òrgan adjunt, elegit per l'assemblea general i integrat per un mínim de dues persones majors d'edat o menors emancipades amb la finalitat de suplir, qualsevol d'elles, la manca de capacitat d'obrar de les persones que formen part dels òrgans de l'associació en tots els casos en què calgui. La constitució inicial i les renovacions següents totals o parcials de l'òrgan adjunt han d'ésser comunicades al Registre per a tenir-ne la constància deguda.

d) No obstant el que disposa la lletra c, les persones menors d'edat que pertanyin als òrgans directius de conformitat amb el que estableixen els estatuts poden actuar davant les administracions públiques per a l'exercici dels drets que confereix a aquestes associacions l'ordenament administratiu.

e) En la denominació d'aquestes associacions han de constar les expressions «juvenil» o «de joves», o qualsevol altra de similar.

A partir de les dades existents a la Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, s'ha intentat veure quina evolució han experimentat les entitats juvenils al llarg d'aquests anys. El resultat obtingut es pot comprovar en la taula 3.

Les primeres constatacions que podem fer són:

— No hi ha un cens d'entitats juvenils anterior al 1985 ja que no és fins al 31 d'octubre de 1985 que es crea el Cens General d'Associacions Juvenils i Entitats de Serveis a la Joventut de Catalunya i s'obliga aquestes associacions i entitats, i també les seccions juvenils d'entitats culturals, professionals i sindicals amb òrgans de decisió propis, a inscriure-s'hi.

— Les primeres dades són, doncs, de l'any 1986 i es pot comprovar que les xifres existents són més els resultats de la presentació i difusió d'aquest cens que un reflex de la realitat juvenil. No és ben bé fins al 1987 que el cens comença a ser més o menys fiable.

— Al llarg dels anys no s'han mantingut els mateixos criteris de classificació. El cens inicial preveu deu tipus de classificació de les entitats juvenils. Aquest criteri es manté fins a l'any 1995 quan es retoca aquesta classificació i es preveuen dotze tipologies de classificació, quatre de les quals es mantenen. Aquest nou cens es torna a modificar l'any 2003, quan es configura una tipologia de quinze entitats juvenils. Tot plegat dificulta l'estudi de l'evolució associativa juvenil.

TAULA 3

Entitats juvenils registrades a la Secretaria General de Joventut per tipus d'associació (1986-2003)

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Entitats i grups d'educació en el lleure	279	810	980	1046	1.130	1.219	1.289	1338	1.401	1.091	1.189	1.257	1.311	1.311	1.345	1.379	1.395	1.461
Entitats de serveis a la joventut	32	67	71	85	95	101	105	147	236									31
Moviments i grups juvenils	121	236	235	258	268	281	298	338	373									
Associacions culturals amb secció juvenil	18	65	108	114	115	120	125	138	148									
Entitats polítiques i sindicals	6	16	17	19	21	22	22	26	26									
Consells Locals de Joventut	2	7	11	11	13	15	17	22	23									
Entitats relacionades amb l'ocupació juvenil	9	16	18	19	19	19	19	19	20									
Escoles d'educadors en el lleure	9	20	24	24	25	25	26	26	27	22	22	23	140	98	22	24	25	
Federacions i associacions en el lleure (serveis i fundacions)	15	21	22	22	22	22	2	24	26	47	65	68	9	10	81	96	99	
Coordinadores d'entitats juvenils (consells de joves)	3	10	13	15	16	16	17	17	18	8	9	9	8	10	10	10	11	
Entitats juvenils sindicals i/o professionals										32	34	36	40	40	40	41	42	
Serveis d'estudis de temàtiques juvenils										6	8	8	26	23	12	12	12	
Animació sociocultural										48	72	74	79	135	140	153	16	

TAULA 3 (Continuació)
Entitats juvenils registrades a la Secretaria General de Joventut per tipus d'associació (1986-2003)

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Associacions d'estudiants										28	32	33	39	52	54	55	55	60
Entitats juvenils polítiques										11	11	12	13	13	13	13	13	13
Socials										90	98	101	109	125	128	133	138	144
Pau i desenvolupament										12	14	15	15	18	18	19	19	23
Entitats ecologistes i d'educació ambiental										6	10	11	12	14	19	20	21	29
Entitats juvenils culturals i artístiques																		238
Plataformes interassociatives																		16
Entitats de dret civil i ciutadania																		26
Entitats d'informació, formació i estudis																		18
Entitats juvenils professionals																		26
Entitats juvenils sindicals																		8
Entitats juvenils d'àmbit internacional																		8
Empreses de serveis																		1
Altres entitats	10	25	34	55	64	110	114	124	141	83	115	121	75	89	118	120	128	40
Total	504	1.293	1.533	1.668	1.788	1.950	2.054	2.219	2.439	1.484	1.679	1.768	1.876	1.938	2.000	2.075	2.123	2.141

— La classificació obeeix a uns criteris particulars però resta lluny d'oferir un mapa de la realitat associativa juvenil ja que no es tenen en compte, per citar dos casos prou significatius, ni els grups excursionistes ni les entitats esportives. En ambdós casos, es tracta d'entitats que sovint solen tenir seccions juvenils.

— Es constata també una relativa rigorositat en les dades. Segons el model de classificació emprat, les dades canvien substancialment, només cal veure la variació d'entitats que hi ha entre 1994 i 1995.

Pel que fa a l'anàlisi de les entitats juvenils registrades durant aquest període, podem dir que:

— Prop del 60 % de les entitats juvenils registrades al cens de la Secretaria General de Joventut són entitats i associacions d'educació en el lleure. Ens referim a grups de joves organitzats (escoltisme, moviments juvenils d'acció catòlica i es-plais) que tenen per finalitat intervenir educativament en el lleure dels infants i adolescents. Aquesta proporció s'ha mantingut de forma més o menys invariable almenys al llarg dels darrers divuit anys.

— Pràcticament la totalitat d'entitats i associacions es mantenen o augmenten en cada una de les diferents classificacions al llarg dels anys. Els dos únics casos en què això no és tan evident és en les escoles d'educadors en el lleure i en les coordinadores d'entitats juvenils-consells de joves. En el primer cas es podria explicar la situació amb el tancament de diferents escoles vinculades a les administracions i amb la tendència a constituir grans moviments o federacions d'educació en el lleure i relacionar les diferents escoles a aquestes organitzacions. Pel que fa als consells de joventut, és evident la dificultat que hi ha hagut per implantar-los i mantenir-los en els diferents municipis.

— Es constata també un significatiu interès per les associacions i entitats socioculturals. En l'actualitat s'ha arribat a dues-centes trenta-vuit entitats culturals i artístiques, la qual cosa representa més de l'11 % de les entitats i associacions registrades l'any 2003.

— La distribució territorial d'aquestes associacions segueix més o menys la desequilibrada distribució territorial de la població (vegeu taula 4). Tres quartes parts de la població es concentren en les comarques de Barcelona; la major part, doncs, de les entitats juvenils es troba en aquest territori, encara que proporcionalment les comarques de Girona són les que tindrien un nombre més alt d'associacions juvenils per joves existents en la zona.

— Un altre aspecte a considerar a l'hora de valorar l'evolució del mapa associatiu durant aquests anys és el nombre de persones que tenen aquestes associacions. Aquest aspecte es pot revisar de manera ràpida amb el nombre d'associats que hi ha hagut a Catalunya. Des d'aquesta perspectiva les dades també evidencien un increment progressiu tenint en compte l'augment més significatiu al llarg dels anys

TAULA 4
Taxa de població juvenil i d'associacions juvenils

	Percentatge de població juvenil	Percentatge d'associacions juvenils
Comarques de Barcelona	76,4	65,3
Comarques de Girona	8,6	15,1
Comarques de Lleida	5,3	9,1
Comarques de Tarragona	8,9	10,4

FONT: Elaboració pròpia a partir de les dades del Cens 2001 de l'Institut d'Estadística de Catalunya i del Cens de la SGJ de la Generalitat de Catalunya de l'any 2003.

noranta i fins a l'actualitat (vegeu taula 5). El percentatge d'associacionisme actual és una xifra alta si tenim en compte l'evolució dels darrers anys i que, segons l'I-descat amb dades del 2001, la taxa associativa dels catalans és del 31,30. El percentatge associatiu juvenil estaria, doncs, més de dotze punts per sobre.

TAULA 5
Evolució de la taxa de joves associats

Any	% de joves associats
1981	27 %
1990	27,8 %
1998	34,9 %
2002	44 %

FONT: Elaboració pròpia a partir de P. Bordas (1981, p. 57); Gabinet d'Estudis Socials (1991, p. 258), Gabise SA (1999) i Casal, Q. (2003, p. 101), respectivament.

3. Algunes reflexions arran del camí recorregut

Després d'aquest ràpid recorregut al llarg del darrer quart del segle xx i de l'anàlisi d'algunes dades, ens proposem presentar algunes reflexions i suggerir qüestions per al debat i l'anàlisi més detallada.

— L'evolució de les polítiques de joventut a Catalunya no ha estat ni homogènia ni lineal. Encara que, tal com hem vist, podem parlar de l'evolució de les polítiques de joventut en els darrers vint-i-cinc anys, la realitat és que no totes les administracions n'han fet la mateixa. Hi ha administracions que passen directament de no tenir una política de joventut al municipi a elaborar una política integral de joventut. D'altres, que encara ocupen la cartera de joventut amb ofertes de lleure i cultura. La situació, doncs, és diversa i heterogènia. En l'actualitat coexisteixen situacions molt diferents quant a plantejaments, objectius i recursos. Es constata també una certa desorientació sobre el paper que han de tenir les administracions públiques en matèria de joventut i una manca de models i referents teòrics que puguin orientar l'elaboració i la planificació de les accions a emprendre. En el cas de l'Administració local s'evidencia també una manca de competències en determinats temes, de manera que es dificulta la materialització d'autèntiques polítiques municipals de joventut. D'altra banda, el procés de compactació de serveis (almenys pel que fa als «serveis personals») que han experimentat moltes administracions durant aquest període ha ajudat a fer més fàcil i comprensible el treball interdepartamental. La unitat de tracte administratiu i polític d'aquestes àrees pot ajudar també a fer un tractament global dels joves.

— Hi ha hagut una relativa inversió en polítiques de joventut. Durant la transició s'havia demanat que l'1 % dels pressupostos es destinés a l'àrea de joventut. Aquesta xifra s'ha superat amb escreix. Tot i això, l'increment de pressupost de joventut durant els anys 1992-1997 ha estat proporcionalment més baix que el pressupost municipal total de Catalunya. Segons l'estudi (J. Subirats, G. Rico i J. Brugué, 1998), l'any 1992 es dedicava una mitjana del 2,2 % dels pressupostos municipals a joventut i l'any 1997 aquesta xifra és un punt més baixa: 1,2 %.

— L'entrada de les polítiques afirmatives i la progressiva identificació de la joventut com una etapa amb característiques pròpies, amb valor afirmatiu en ella mateixa i no només com una etapa de transició, ha significat un estímul i una dinamització del sector. Durant els anys vuitanta han predominat les polítiques de transició, mentre que a partir dels anys noranta s'ha anat estenent l'aposta per polítiques afirmatives. La taula 6 permet fer-nos una idea d'algunes accions representatives des de cada una d'aquestes posicions polítiques. Les accions pròpies de la perspectiva neoliberal són les que més han caracteritzat les polítiques de joventut desenvolupades fins a l'actualitat.

El debat actual se situa, però, en l'esfera de les polítiques de transició o les polítiques afirmatives (visió juvenilista). Pensem que aquest debat és ric quant a conceptes però que no ha d'il·lustrar necessàriament dues concepcions oposades del tot. La nostra posició és que les polítiques de joventut han de desplegar tot tipus de recursos i estratègies per tal que els joves puguin desenvolupar al màxim les

TAULA 6

Les polítiques de joventut des de la perspectiva neoliberal i progressista

	<i>Perspectiva neoliberal</i>	<i>Perspectiva progressista</i>
<i>Polítiques afirmatives</i>	• Promoció de joves emprenedors • Turisme juvenil • Consum cultural selectiu • Crèdit per afavorir el consum	• Suport de moviments juvenils contraculturals • Alternatives al consum de masses • Oportunitats artístiques entre grups desfavorits
<i>Polítiques de transició</i>	• Regulació de la desregulació del mercat de treball: ETT, etc. • Carnet jove • Mercantilització de la formació • Suport al lliure mercat immobiliari • Impuls al consum de masses: telèfons mòbils, etc.	• Regulació de l'estabilització del mercat de treball • Desenvolupament de l'economia social • Promoció de formes actives de participació • Foment de l'acció cultural • Suport a l'ensenyament públic • Control de l'explotació immobiliària • Política social integradora

FONT: Giménez i Llopart, 2002b, p. 10.

seves possibilitats i gestionar la seva autonomia. És evident que bona part dels interessos dels joves tenen a veure amb la independència, el treball i la formació i que aquests són els eixos clau de les polítiques de transició, però alhora és també cert que una etapa d'uns quinze anys de durada actualment no pot plantejar-se només com un període de transició sinó que ha de tenir entitat per si mateixa. D'altra banda, només d'aquesta manera es pot justificar coherentment que les polítiques de joventut han de partir dels interessos i les necessitats dels joves i no només de la concepció i els models dels adults.

— La tendència a l'alça de la figura del regidor de joventut en els ajuntaments ha estat també un guany a valorar al llarg d'aquests anys. La majoria d'ajuntaments de Catalunya (57,4 %) té regidor de joventut (J. Subirats, G. Rico i J. Brugué, 1998). Aquest fet té una estreta relació amb el nombre d'habitants dels municipis. Tot i això, hi ha comarques amb un nombre important de municipis petits on els consistoris han incorporat la figura del regidor de joventut. Aquest és el cas, per exemple, de l'Alt Empordà, on ho han fet el 56,1 % dels ajuntaments, tot i que més del 90 % dels municipis tenen menys de dos mil habitants. Al costat d'això es constata també que l'existència d'una regidoria de joventut és necessària perquè es pugui realitzar una política integral. Calen departaments específics, amb recursos econòmics i personal

adequat. Això no vol dir que aquestes instàncies hagin de treure el vertader protagonisme que haurien de tenir les entitats i els col·lectius juvenils. No es pot defensar una política de joventut dissenyada només per una sola persona o per un sol equip especialitzat en una única àrea temàtica. Hi ha d'haver un procés participatiu.

— La implantació també a l'alça de la figura del tècnic de joventut ha permès millorar qualitativament el treball que es fa des d'aquest àmbit. Actualment, malgrat la situació de contenció econòmica de les administracions públiques pel que fa als recursos destinats al camp social, es constata una consolidació i implantació a l'alça de la figura del tècnic de joventut, tant dels tècnics que treballen a l'Administració com d'aquells que ho fan des d'empreses de serveis. La distribució dels tècnics de joventut que depenen de l'Administració pública segueix una mitjana d'un tècnic per cada quinze mil habitants aproximadament. Tot i això, hi ha uns sis-cents setanta municipis amb menys de cinc mil habitants que no disposen de cap tècnic de joventut (Soler *et al.*, 2002). Cal millorar i aclarir la formació i les condicions de treball dels tècnics de joventut.

— La creació de l'Observatori Català de la Joventut de la Generalitat de Catalunya ha significat també el reconeixement de la importància d'aquest sector i la necessitat de disposar d'estudis i materials concrets si es volen fer polítiques reals que responguin als joves i a les situacions de cada moment. Aquest observatori treballa des de l'any 1998 per tal d'afavorir, recopilar i difondre estudis, treballs i investigacions sobre la realitat dels joves de Catalunya.

— El desplegament del *Pla Nacional de Joventut «Joves 2010»* (Generalitat de Catalunya, 2001) ha significat un important revulsiu per a les polítiques de joventut de la major part d'administracions. Encara que aquest pla pugui tenir un component d'imatge, s'ha de reconèixer que fins ara no s'havia fet mai un esforç semblant per ordenar i planificar tan a llarg termini en matèria de joventut. Es tracta d'una eina per ajudar a sistematitzar i planificar polítiques de joventut que ha ajudat a generar moltes iniciatives. Actualment, els quaranta-un consells comarcals de Catalunya tenen un pla integral de joventut i una part significativa dels municipis (prop del 50 %) també el tenen. Malgrat l'important pas endavant que ha suposat aquest pla, continua detectant-se una manca de documents i plantejaments institucionals per garantir una correcta i completa planificació en polítiques de joventut (Soler *et al.*, 2002). El 40 % dels tècnics de joventut reconeix no disposar encara de documents de planificació anuals (programa d'actuació, pressupost i memòria).

— Pel que fa al contingut concret de les polítiques de joventut que s'han desenvolupat fins a l'actualitat (Giménez i Llopart, 2002b, p. 15), podem dir que la majoria d'intervencions en joventut han anat encaminades al desenvolupament i foment d'activitats culturals i educatives: parcs de Nadal, cursos de monitors, festes, concerts... Els programes d'aquest tipus han ocupat la majoria d'accions dirigides

als joves i, per tant, s'emporten la part més important del pressupost. El segon paquet important d'accions en joventut el trobaríem en els programes de salut, dedicats a la promoció d'hàbits saludables i adreçats fonamentalment a la població adolescent. L'accés al món del treball i l'habitatge són els grans absents de l'agenda política en molts municipis. D'una banda a causa de la limitació de competències i de l'altra, perquè no es perceben com a polítiques de joventut. Pel que fa a la igualtat d'oportunitats, els temes d'integració de persones amb dificultats físiques, psíquiques, el treball amb població immigrant o els joves amb fracàs escolar s'han tractat habitualment des de serveis socials i amb poca relació amb les àrees de joventut. Amb relació a la participació social, s'ha limitat fonamentalment al suport econòmic a l'associacionisme juvenil existent. La participació es redueix a la consulta i l'obtenció d'informació més que no pas a l'exercici real de ciutadania. Caldria pensar en polítiques que tinguessin present diferents nivells d'exigència participativa anant des de la simple informació/sensibilització dels joves al protagonisme que pot suposar l'aprovació/validació, passant per la consulta, l'avaluació, la formació, la gestió i la planificació, tal com es presenta en la taula 7.

TAULA 7
Nivells d'exigència participativa

Nivell d'exigència participativa	Comentari	Objectiu (S'espera que el jove...)
Baixa	Aquest nivell parteix d'una implicació simple dels joves. Fonamentalment són receptors d'informació i en una mesura petita i puntual són suggeridors d'iniciatives puntuals.	S'informi i se sensibilitzi
		Consulti i formuli propostes
Mitjana	Entenem que aquest nivell d'implicació és mitjà perquè es demana ja una implicació personal concreta que va molt més enllà de la simple recepció d'informació o implicació puntual. En aquest cas es demana sovint una implicació més llarga en el temps o amb més transcendència pel que fa al seu resultat.	Detecti i diagnostiqui
		Avalui i revisi
		Es formi i es capaciti
Alta	Es tracta del nivell més exigent atès que suposa una implicació personal important que requereix l'acció directa. Ja no es tracta de rebre informació o d'analitzar-ne, sinó de ser protagonista de l'acció, ja sigui decidint-la, planificant-la, o bé executant-la.	Gestioni i realitzi
		Planifiqui i prioritzi
		Aprovi i validi

FONT: Adaptació pròpia a partir de Marquès, Planas i Soler (2003, p. 12).

Els pocs espais de participació real es restringeixen a polítiques perifèriques (concerts de festes majors, gestió de casals d'estiu, etc.). Hi ha un excés de paternalisme institucional. Cal pensar quins recursos donar i com donar-los perquè els mateixos joves puguin construir els seus projectes i trobar la resposta a moltes de les seves necessitats. Cal pensar també en projectes que puguin tenir un efecte multiplicador i diversificador més que no pas en accions puntuals que no tenen cap continuïtat o que queden reduïdes a un petit grup o col·lectiu. No hem d'oblidar els joves no organitzats, no associats, però que constitueixen, quantitativament, el nombre més important de joves i on hi ha la diversitat més gran (prop del 60 % dels joves de Catalunya).

— Les polítiques de joventut han de tenir com a centre de treball els joves però no s'han d'adreçar només a ells. Que parlem de política de joventut no vol dir que només hàgim de preocupar-nos dels joves. Tota la població ha de ser d'alguna manera objecte d'aquesta política en la mesura que té una determinada imatge de com són els joves i en la mesura que ajuda al seu desenvolupament i és responsable de gran part de la situació que viuen i del que es poden trobar els joves. La dimensió educativa en matèria de joventut, doncs, ha de dirigir-se també a la resta de la població, als ciutadans i ciutadanes adults, ja que d'ells depèn l'acollida que els joves poden trobar al seu entorn social per veure satisfetes les seves aspiracions i els seus objectius, i, en definitiva, l'èxit de la política de joventut.

— Manquen encara espais i infraestructures que permetin el desplegament de les polítiques de joventut amb comoditat i possibilitats. Durant els darrers anys del segle xx s'ha progressat i s'han construït en moltes poblacions centres cívics, equipaments esportius, casals, ateneus, etc. S'ha criticat també, en algun sentit, l'opció de crear equipaments adreçats només a un col·lectiu determinat —en aquest cas, els casals de joves—, però més enllà d'això, o no s'ha trobat un model alternatiu o l'alternativa no ha acabat de ser del tot reeixida. Moltes ciutats encara pateixen un dèficit d'espais per a joves i infants. La majoria de les infraestructures que hi ha són en gran part espais privats i, pel que fa als joves, aquestes es redueixen sovint a locals que tenen com a finalitat principal el consum. Caldria pensar en la reutilització i la major rendibilitat que poden tenir molts equipaments públics que ja existeixen i que funcionen en unes franges horàries mínimes, i romanen la resta del temps tancats i desaprofitats. Es podria plantejar la possibilitat d'obrir, en alguns casos, equipaments com ara les escoles, els centres cívics, els pavellons esportius, els teatres, etc. en horaris en què ara estan tancats o en dies que no tenen activitat, i oferir en aquests equipaments projectes d'acollida i promoció de joves.

— Les polítiques de joventut haurien de ser bel·ligerants contra la societat de consum, conformista, individualista, passiva i neoliberal. Hem de rebutjar, doncs,

polítiques de joventut còmodes o fonamentades en el consum pur de productes sense possibilitat de reflexió (J. Ferrés, 1999) i al mateix temps hem d'apostar per polítiques de joventut compromeses amb un desenvolupament sostenible. Una política de joventut que vulgui connectar amb els joves i vulgui fer una proposta de futur per a ells no pot ser imparcial. Ha de ser atrevida i arriscada. Cal definir-se i definir. Això suposa optar, seleccionar i prioritzar, però també significa aclarir i reforçar la intencionalitat. Hem d'exigir a una política de joventut la fonamentació, la concreció i el posicionament polític que ha de diferenciar un programa específic d'un altre.

Bibliografia

- ABAD, M. «Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relación entre convivencia, ciudadanía y nueva condición juvenil». *Última Década* [Vinya del Mar: CIDPA], núm. 16 (2002), p. 119-155.
- BERNEY, J; MARTÍNEZ, R. «La joventut a Catalunya». A: SECRETARIA GENERAL DE LA JOVENTUT. *Jornades Inaugurals: Fòrum Joves del Segle XXI: Per a una nova etapa en les polítiques locals i comarcals de joventut*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 1998, p. 35-42.
- BORDAS, P. [et al.]. *La joventut avui a Catalunya 1981*. Barcelona: Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, 1981.
- CÁNOVAS, F.; RIERA, J. M.; CARBONELL, J. M. «Políticas de juventud y administraciones públicas». A: *Políticas de juventud y administraciones públicas*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1984, p. 11-30.
- CASAL, Q. «La transició dels joves a la vida adulta en el marc d'una societat en canvi». A: BRUNET, I. *Joves i transició al mercat laboral*. Barcelona: Pòrtic Biblioteca Universitària, 2001, p. 35-64.
- CASAL, Q. [et al.]. *Enquesta als joves de Catalunya 2002: Avançament de resultats*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya, 2003. (Aportacions; 19)
- CASTANYER, N. «Los consejos de juventud y la participación de los jóvenes en las administraciones públicas». A: *Políticas de juventud y administraciones públicas*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1984, p. 165-174.
- COLOMER, J. «Quines polítiques locals i comarcals de joventut farem el segle vinent?» A: *Fòrum Joves del Segle XXI: Per a una nova etapa en les polítiques locals i comarcals de joventut*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 1998, p. 47-70.
- COMÍN, E. «Unos apuntes a considerar en el diseño de un programa municipal de juventud». A: *Políticas de juventud y administraciones públicas*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1984, p. 145-152.
- COMISSIÓ DE LES COMUNITATS EUROPEES. *Un nou impuls per a la joventut europea: Llibre Blanc de la Comissió Europea*. Secretaria General de Joventut. Representació de la Comissió Europea a Barcelona, 2002.

- CONSELL NACIONAL DE LA JOVENTUT DE CATALUNYA. *186 propostes per a l'associacionisme juvenil: Per una democràcia participativa*. Barcelona: CNJC, 1999.
- *Línies de política juvenil del Consell Nacional de la Joventut de Catalunya*. Barcelona: CNJC, 1999.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA. *Les polítiques de joventut dels ajuntaments democràtics 1979-1987*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Serveis de Joventut, 1987. (Material de Joventut; 7)
- *Actas del congreso celebrado en Barcelona en noviembre de 1998: La nueva condición juvenil y las políticas de juventud*. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999a.
- *Pla Jove 2000-2003: Pla Director de Joventut de la Diputació de Barcelona*. Barcelona: Ofici del Pla Jove de la Diputació de Barcelona, 1999b.
- FEDERACIÓ DE MUNICIPIS DE CATALUNYA. *Polítiques locals de joventut*. Barcelona, 1998.
- FEIXA, C. *Generació @: La joventut al segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. SGJ, 2001. (Aportacions; 12)
- FERRÉS, J. «Educar en una cultura de l'espectacle». *Temps d'Educació*, núm. 21 (1999), p. 285-296.
- FURLONG, A.; CARTMEL, F. *Els contextos canviants de la joventut*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. SGJ, 2001. (Aportacions; 14)
- GABINET D'ESTUDIS SOCIALS. *Enquesta a la joventut de Catalunya 1990*. Barcelona: Direcció General de Joventut. Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, 1991.
- GABISE, SA. *Enquesta a la joventut de Catalunya 1998*. Barcelona: Secretaria General de Joventut del Departament de la Presidència de la Generalitat de Catalunya, 1999.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Pla Nacional de Joventut: Joves 2010*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. SGJC, 2001.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. SECRETARIA GENERAL DE JOVENTUT. *Fòrum Joves del Segle XXI: Abril-novembre 1998: Per a una nova etapa en les polítiques locals i comarcals de joventut*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. SGJ, 1998.
- GIMÉNEZ, L.; LLOPART, I. «Les polítiques de joventut: Polítiques residuals per a qüestions perifèriques?», 2002a. [Ponència presentada al 3r Congrés de la Joventut de Catalunya. Bellaterra, 7-10 de novembre]
- «Per una nova etapa en polítiques de joventut». *Quaderns de la Fundació Nous Horitzonts*, núm. 5 (2002b), p. 1-34.
- IARD INSTITUTE. *Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe*. Brussel·les: Unió Europea, 2001.
- IBARS MONTERO, J. A. «La coordinación y la articulación de las administraciones públicas en materia de juventud». A: CÂNOVAS, F. [et al.]. *Políticas de juventud y administraciones públicas*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1984, p. 199-226.
- INSTITUT DE TREBALL SOCIAL I SERVEIS SOCIALS. *La actuación compactada en los servicios de bienestar social*. Barcelona: INTRESS, 1990.
- Jornades sobre Polítiques Locals de Joventut: Estudi sobre les polítiques municipals de joventut a Catalunya (informe del treball de camp)*. Barcelona, 1997. L'Hospitalet de Llobregat: Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona, 1997.
- LUMBIERRES, M. «Las políticas de servicios para la juventud». A: *Políticas de juventud y administraciones públicas*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1984, p. 183-198.
- «Serveis per a la joventut i acció sociocultural». A: *Ponències i comunicacions: Interacció 84: Escola d'estiu d'acció sociocultural*, vol. 2. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1985, p. 67-77.

- MARAÑÓN, A. «Los modelos de intervención en política de juventud en el ámbito local, autonómico y estatal. Balance de los planes integrales». A: *La nova condició juvenil i les polítiques de joventut: Cap a una proposta de polítiques afirmatives*. Actes del congrés celebrat a Barcelona el novembre de 1998. Barcelona: Diputació de Barcelona, 1999, p. 81-100.
- MARQUÈS, S.; PLANAS, A.; SOLER, P. *Proposta metodològica per a l'aplicació del procés d'Agenda 21 Local de Girona*. GRES-Departament de Pedagogia UdG, 2003. [Document inèdit]
- MÓDENES, J. A.; LÓPEZ, J. *Els joves catalans en el 2011: els canvis que vénen*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 2000. (Aportacions; 8)
- MONTES, P. *Les polítiques de joventut en els municipis petits i mitjans*. Barcelona: Oficina del Pla Jove de la Diputació de Barcelona, 2000.
- SERRACANT, P. *Viure al dia: Condicions d'existència, comportaments i actituds dels joves catalans: Informe sobre la joventut catalana al 2001*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 2001.
- SERRANO, J. [dir.]. *Joves i participació a Catalunya*. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guàrdia: Generalitat de Catalunya. SGJ, 1999.
- SOLÀ, P. «L'associacionisme català d'inspiració catòlica al segle XX». A: ALBARTÍ ORIOL, J. [cur.]. *Germinàbit: L'expressió religiosa en llengua catalana al segle XX*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència, 2002, p. 137-163.
- SOLER, P. *Evolució, anàlisi i reptes de les polítiques de joventut: Una reflexió des de la realitat catalana*. A: SERRA, S.; SUREDA, B. [coord.]. *Els joves a l'època contemporània*. XXI Jornades d'Estudis Històrics Locals. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics, 2003, p. 81-97.
- SOLER, P. [et al.]. *Els tècnics en la política de joventut de l'Administració pública catalana*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut. Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 2002. (Aportacions; 17)
- SUBIRATS, J. «Governabilitat en l'era de la informació. Les polítiques locals en el segle XXI». *Fòrum Joves del Segle XXI: Per a una nova etapa en les polítiques locals i comarcals de joventut*. Barcelona: Secretaria General de Joventut de la Generalitat de Catalunya, 1998, p. 15-45
- SUBIRATS, J.; RICO, G.; BRUGUÉ, J. «Estudi sobre les polítiques municipals de joventut a Catalunya». A: *Polítiques locals de joventut*. Barcelona: Federació de Municipis de Catalunya, 1998, p. 7-45.



IECentanys19072007